التربية الخاصة للموهوبين







الدكتور
فؤاد عيد الجوالده
عميد شؤون الطلبة السابق
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة عمان العربية

الدكتور
مصطفى نوري القمش
عميد كلية الأميرة رحمة الجامعية السابق
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

للنشر والتوزيع

للنشر والتوزيع

التربية الخاصة للموهوبين

التربية الخاصة للموهوبين

تاليف

الدكتور

فؤاد عيد الجوالده

عميد شؤون الطلبة السابق

أستاذ التربية الخاصة المشارك

جامعة عمان العربية

الدكتور

مصطفى نوري القمش

عميد كلية الأميرة رحمة الجامعية السابق

أستاذ التربية الخاصة المشارك

جامعة البلقاء التطبيقية

الطبعة الأولى

2015م – 1436هـ

دار الإعصار العلمي

للنشر والتوزيع

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/3/1367)

371.95

الجوالده، فؤاد عيد

التربية الخاصة للموهبين/ فؤاد عيد الجوالده، مصطفى نوري القمش.- عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2014

(   ) ص

ر.أ.: 2014/3/1367

الواصفات: /التربية الخاصة//الطلاب الموهوبون/

- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة العربية الأولى

2015م – 1436هـ

دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

الأردن – عمان – وسط البلد – شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري

هاتف: 96264646208+ فاكس: 96264646470+

الأردن – عمان-مرج الحمام – شارع الكنيسة –مقابل كلية القدس

هاتف: 96265713906+ فاكس: 96265713907+

جوال: 797896091 – 00962

info@al-esar.com – www.al-esar.com

ISBN 978-9957-586-14-0 (ردمك)

الإهداء

إلى مهجة قلبي ...

ابني حسام ...

حماك الله ...

المؤلف

د. فؤاد عبد الجواد

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة ...

إلى أمي ... أطال الله بعمرها

إلى زوجتي ... رفيقة دربي

إلى ألوان حياتي .. أبنائي ... حماهم الله

إلى إخوتي ... ورفاق الدرب من

أصدقاء الطموح

والشكر أولاً وأخيراً لله تعالى

المؤلف

د. مصطفى نوري القيسي

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الثاني

الموهبة والتفوق (مفاهيم أساسية)

الفصل الثالث

طرق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

الموضوع	الصفحة

الفصل الرابع

نظرية المواهب المتعددة

الفصل الخامس

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الموضوع	الصفحة

الفصل السادس

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين

الفصل السابع

خدمات التدخل المبكر للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد الأمين وعلى إخوانه الأنبياء والمرسلين وآل بيته الطيبين وأصحابه الطاهرين وأزواجه الطاهرات أمهات المؤمنين وعلى من سار على هداهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

إن الاهتمام بالموهوبين حاجة إنسانية واجتماعية وسياسية واقتصادية، فرضتها مجموعة من المتغيرات والعوامل، حيث أصبح الاتجاه العالمي الآن أكثر إيجابية، وبخاصة بعد قيام حركات الإصلاح التعليمي في أنحاء العالم، والذي شمل جميع الفئات الخاصة، بما فيها فئة الموهوبين.

من هذا المنطلق تمثل رعاية الموهوبين على اختلاف أنواعها الأساس ونقطة الانطلاق في سبيل ذلك، إذ تمثل الرعاية استثماراً على المدى البعيد، ومن ثم فإن ما يتم صرفة على فئات الموهوبين لا يضيع هباءً، بل يظهر مردوده بعد سنوات عديدة على هيئة إسهامات وإنجازات ومبتكرات متعددة في كل مجالات الحياة تقريباً، لذا يجب الاهتمام باكتشافهم ورعايتهم ، وتقدير مكانتهم وإثراء مناهجهم بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم ، حتى يمكن توجيههم بطريقة أفضل لمساعدتهم على نمو إمكاناتهم، كما أن الاهتمام بهم يعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر في عصر الإبداع.

ولقد أصبحت ملامح الكشف عن الموهوبين وتشجيعهم في جميع مراحل التعليم المختلفة من مرحلة رياض الأطفال، وحتى المرحلة الجامعية، ولقد رصدت الدول الميزانيات الضخمة من أجل تطوير أساليب الكشف عن الموهوبين وإنشاء البرامج المناسبة لهم في جميع المؤسسات التعليمية. هذا ويرى المتمعن بواقع الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها مؤسسات التربية والتعليم للطلبة الموهوبين ليلحظ التركيز على مواطن الضعف والقصور وإهمال الجوانب الإبداعية والمواهب المتفردة التي تستدعي توجيه الأنظار إلى هذه الفئة والتعامل معهم بطرق غير تقليدية، وقد يكون للمعلمين دور كبير في تلبية احتياجات هؤلاء

الطلبة الفريدة ، ومساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات وذلك بالتركيز على نقاط قوتهم وتعديل وتكييف المهمات والمنهاج لهم حتى تظهر قدراتهم الحقيقية في بيئة تمزج وتلائم بين قدراتهم الشخصية والإبداعية، وتحديداً جاء هذا الكتاب مساهمة متواضعة من قبل المؤلفين حيث سعى الكتاب بفصوله السبعة إلى تناول أهم القضايا والتوجهات في تربية وتعليم الموهوبين كما يلي:

الفصل الأول:

يستعرض المفاهيم الأساسية في التربية الخاصة من حيث تعريفها وفئاتها والأهداف، ونسبة انتشار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وتناول قضايا مثل:إعداد معلم التربية الخاصة والتطبيع، التربية الخاصة والدمج، والمنهج في مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل)، كما بين التدخل المبكر وتشريعات التربية الخاصة، والعناصر الأساسية للقانون العام (94 – 142)، وبين الوضع التربوي وأثره على التطور التعليمي لهذه الفئات، وأخيراً ذكر البدائل التربوية لذوي الحاجات الخاصة.

الفصل الثاني:

يتناول الموهبة والتفوق (المفاهيم الأساسية) من حيث تعريفها ونسبة شيوعها، كما يتطرق إلى أساليب الكشف والتعرف على الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والخصائص التي تميزهم عن غيرهم، كما يتحدث الفصل عن البرامج التربوية المختلفة الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث أنواعها ومبرراتها، وأخيراً يستعرض هذا الفصل بعض الإرشادات للمعلمين للتعامل مع الطالب الموهوب أو المتفوق داخل الصف العادي.

الفصل الثالث:

فبين طرق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وعرض مجموعة من الجوانب المهمة مثل المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين، والمحكات المستخدمة في

الكشف عن هذه الفئة، واستعرض الاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين، وشرح المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين، والمشكلات المرافقة لعملية الكشف عن الموهوبين، ووضح آلية الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة.

الفصل الرابع:

تناول هذا الفصل نظرية تايلور في المواهب المتعددة من حيث الافتراضات التي تشكل أساس هذه النظرية، وآلية تعليم المواهب المتعددة للطلبة الموهوبين، وكذلك مميزات نظرية تايلور للمواهب المتعددة، كما تناول هذا الفصل قضية قياس المواهب المتعددة عند الطلبة الموهوبين، وأخيراً انتهى الفصل بعرض عدد من الدراسات التي بحثت في المواهب المتعددة لدى الموهوبين.

الفصل الخامس:

تناول هذا الفصل قضية هامة وحديثة من القضايا المثيرة للجدل ألا وهي قضية الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من حيث المفهوم والتاريخ والاستراتيجيات التعليمية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والخصائص المختلفة للطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية، كما تناول هذا الفصل المعوقات المختلفة التي تحول دون التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية برامج الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية والبرامج التربوية والنماذج المختلفة واستراتيجيات التعامل مع هذه الصعوبات.

الفصل السادس:

بحث هذا الفصل بالحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين حيث عرف ما هي الحاجة؟ وأنواع الحاجات وخصائص الحاجات، ثم بين أهمية الكشف وتحديد حاجات الموهوبين كما وضح فوائد الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وكذلك الأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين

والمتفوقين، ثم بين حاجات الطلبة الموهوبين المختلفة و المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين وتناول الفصل كذلك الاتجاهات المختلفة في حل المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين وكذلك كيفية مساعدة الطلاب الموهوبين داخل الصف العادي، وأخيراً انتهى الفصل بعرض دراسات تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبين واستراتيجيات التعامل معها.

الفصل السابع:

فقد بين المؤلفان فيه خدمات التدخل المبكر للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبين هذه الفئة من حيث التعريف ونسبة الشيوع، وفئاتها المختلفة، كما تطرق للخصائص المتعددة الإيجابية منها والسلبية التي تميزهم، وبحث وبشكل مفصل في البرامج التربوية والأساليب العلاجية المقدمة لذوي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وطرق تكيف الأسرة مع صعوبات التعلم لدى أبنائهم الموهوبين، ودور الوالدين في البرنامج العلاجي الخاص بطفلهم الموهوب ذو الصعوبة التعلمية، وقدم إرشادات خاصة للوالدين للتعامل مع طفلهم الموهوب ذو صعوبات التعلم، والمبادئ التي يقوم عليها التعاون بين فريق التدخل المبكر والأسرة.

وأخيراً نضع هذا الكتاب بين يدي كل مهتم بموضوع الموهبة، آملين أن نكون قد أضفنا ولو لبنة صغيرة في مجال تربية وتعليم أبنائنا الموهوبين. ورغم الجهد الكبير الذي بذله المؤلفان في إنجاز هذا المؤلف إلا أننا نعترف أن هذا العمل خلاصة جهد بشري قد يعتريه نقص هنا أو هناك. ولذلك فإن أملنا كبير أن لا يبخل علينا الزملاء والمهتمين بالملاحظات والتعليقات والانتقادات التي سوف تساعدنا على تطوير هذا المؤلف في الطبعات القادمة إن شاء الله تعالى متمنين أن نكون قد وفقنا في عرض فصول هذا الكتاب.

والله ولي التوفيق

المؤلفان

(الفصل الأول)

محتوى التربية الخاصة

(1 – 1) مقدمة.
(1 – 2) تعريفات ومصطلحات.
(1 – 3) الأهداف التي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقها
(1 – 4) نسبة انتشار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
(1 – 5) التربية الخاصة والتطبيع.
(1 – 6) التربية الخاصة والدمج.
(1 – 7) أسباب تطوير مدارس المستقبل (مدرسة الدمج الشامل).
(1 – 8) مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل).
(1 – 9) المنهج في مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل).
(1 – 10) التدخل المبكر وتشريعات التربية الخاصة.
(1 – 11) العناصر الأساسية للقانون العام (94 – 142).
(1 – 12) قانون الأمريكيون المصابون بعجز.
(1 – 13) أهمية التربية المبكرة في حياة الأفراد المعوقين.
(1 – 14) فريق العمل في برامج التدخل المبكر.
(1 – 15) وظائف فريق التدخل المبكر.
(1 – 16) التعليم الفردي لذوي الحاجات الخاصة.
(1 – 17) اليونسكو والتربية المختصة.
(1 – 18) اليونسكو والتربية الشاملة.
(1 – 19) لماذا نحتاج التربية الشاملة؟
(1 – 20) الوضع التربوي.
(1 – 21) التربية الخاصة والتطور التعليمي.
(1 – 22) التربية الخاصة والتأهيل.
(1 – 23) البدائل التربوية لذوي الحاجات الخاصة.
مراجع الفصل الأول.

الفصل الأول

محتوى التربية الخاصة

The Context of Special Education

(1 – 1) مقدمة:

تمتلئ المدارس بالأطفال من ذوي الحاجات الخاصة ويتباين هؤلاء الأطفال في مشاعرهم وسلوكهم وحاجاتهم. وقد تتمثل هذه الحاجات بالنسبة للبعض بالحاجة إلى الدفء والصبر والدعم للتغلب على الأوقات الانفعالية الصعبة. وتتمثل بالنسبة للآخرين بالحاجة إلى أن يقضي شخص ما زمناً كافياً للتعرف على ما يثير اهتماماتهم ودافعيتهم. فهم يمثلون تحديات خاصة لمعلميهم بما يعانون به من إعاقات أو ما يتمتعون به من مواهب خاصة وإبداعات

(Reynolds; Wang& Walberg. 1987)

وعلى الرغم من أن الأطفال غير العاديين كانوا موجودين دائماً، إلا أن المحاولات الموثقة لتعليمهم حديثة نسبياً. وكما يشير موريس" إلى أن أول المحاولات المعروفة لتعليم الأطفال المصابين بعجز ترجع إلى القرنين السادس عشر والسابع عشر عندما قام الكهنة وغيرهم من رجال ونساء الدين بتعليم مجموعات صغيرة من الأطفال الصم والمكفوفين.

(Moores, 2001)

(1 – 2) تعريفات ومصطلحات:

فقد يتساءل القارئ ما هي التربية الخاصة؟

يعتبر موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس مقارنة بموضوعات هذا الميدان، مثل: علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي. . . الخ. وتعود جذور هذا الموضوع وبداياته إلى النصف الثاني من القرن العشرين. وهناك موضوعات وعلوم كثيرة تغذي ميدان التربية الخاصة، منها: علوم النفس والتربية، وعلم الاجتماع، والقانون، والطب. أما موضوع التربية الخاصة فهو يهدف خدمة الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals) الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي؛ مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربين بهذه الفئة من الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس المناسبة لهم. ويمكن القول بان التربية الخاصة هي عبارة عن برنامج تربوي صمم لتلبية الحاجات الفريدة للأطفال غير العاديين.

(Powell & Gallager. 1993)

تعريف التربية الخاصة:

يمكن تعريف التربية الخاصة من خلال أكثر من منظور، فالبعض قد ينظر لها من زاوية قانونية؛ والبعض الآخر قد يراها من زاوية إدارية بحتة، على اعتبار أنها جزء من النظام المدرسي؛ ومجموعة أخرى قد تنظر لها من منظور اجتماعي أو سياسي على اعتبار أنها إحدى ثمار حركة الحقوق المدنية أو لكونها تعكس التغيرات في الاتجاهات المجتمعية نحو الإعاقة بشكل عام. لكن جميع التعريفات السابقة هذه لا تتحدث عن روح التربية الخاصة أو جوهرها، فجوهر التربية الخاصة هو التعليم. لذلك سيرتكز الحديث عن التربية الخاصة ضمن هذا الإطار.

(القمش والجوالده، 2012)

كما يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها: "مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف".

(Moores , 2001)

وأيضاً يمكن تعريف "التربية الخاصة": بأنها البرنامج التربوي المصمم لتلبية الحاجات التعليمية والنمائية الفريدة لطالب غير عادي. وما هو خاص فيما يتعلق بالتربية الخاصة هو التعرف على الطبيعة الفريدة لكل فرد والتصميم المرافق لبرنامج تربوي مخطط بشكل محدد لتلبية حاجات هذا الشخص. والتربية الخاصة غير محددة بمكان "خاص" بحد ذاته، فمعظم مربي التربية الخاصة يعتقدون أن التربية الخاصة يجب أن تحدث في بيئة أكثر ما تكون طبيعية وسوية. وقد يحدث هذا في بيت الطفل نفسه، أو في صفوف التربية العامة، أو في مطعم ما، وفي مجتمع الطالب، وقد تحدث أحياناً في مستشفى أو في مدرسة معينة صممت لمجموعة معينة من الطلبة مثل مدرسة مصممة لطلبة صم.

أما الطلبة غير العاديين (ذوي الحاجات الخاصة \ الطلبة المعوقين): هم الطلبة الذين يتلقون خدمات تربية خاصة في المدرسة مثل المجالات الدراسية الأخرى، هناك مصطلحات خاصة بالتربية الخاصة. فنحن نستخدم عدة مصطلحات لوصف مجموعة من الطلبة التي نعمل معها. ونحن نستخدم هذه الكلمة لوصف مدى الطلبة — الذين نطلق عليهم مكفوفين، وموهوبين، وصم — ممن يتلقون خدمات من التربية الخاصة في المدرسة. وهو لا يعود ببساطة إلى الطلبة الموهوبين ولكن يعود إلى أي طالب قد يكون استثناء للقاعدة.

ولقد أطلق على هذه الفئة من الأفراد عدد من المصطلحات لوصفهم كأفراد يختلفون عن الطلبة العاديين واللذين يحتاجون إلى الخدمات التربوية

الخاصة، إلا أنه يمكننا وضع التعريف المبسط الآتي والذي يوضح المقصود بهذه الفئة من الأطفال:

"يشير مصطلح الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أو الأطفال غير العاديين إلى تلك الفئة من الأطفال الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربين بهذه الفئة من حيث طرائق تشخيصهم ودفع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الملائمة لهم". مما سبق يلاحظ أن هذا المصطلح يشتمل على الأطفال الموهوبين وكذلك الأطفال المعوقين بفئاتهم المختلفة، وتجدر الإشارة إلى هناك العديد من المصطلحات المستخدمة في ميدان التربية الخاصة "الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أو الأطفال غير العاديين" الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة.

(القمش والمعايطة، 2010)

وفيما يلي توضيح لهذه المصطلحات:

- العجز (Disability):

"هي حالة تتصف بضعف وظيفي على النمو السوي وتنتج عن مشكلات جسمية أو حسية أو صعوبات في التعلم والتكيف الاجتماعي. إذن فالعجز هو اصطلاح يشير إلى تدني الوظيفة أو فقدان أحد أجزاء الجسم أو أعضائه مما يحد من قدرة الفرد على أداء بعض المهمات (كالمشي أو السمع أو البصر) كما يؤديها الفرد العادي".

"وبهذا المعنى أيضاً لا يمكن اعتبار الفرد الذي يعاني من عجز ما على أنه معاق ما لم يؤدي هذا العجز إلى مشكلات تربوية أو شخصية أو اجتماعية أو مهنية لدى الفرد. كما أن اصطلاح العجز هذا، لا يشمل الأفراد الموهوبين".

هذا ويعتبر العجز تقييداً، بينما تعتبر الإعاقة تقييدات تفرضها البيئة واتجاهات الآخرين. فعلى سبيل المثال قد يعترف بعض الأشخاص المصابين بالصمم بأنهم عاجزين – نسبة السمع لديهم قليلة –، ولكنهم لا يعتبرون أنفسهم معاقين. فعجزهم لا يقيدهم بطرق يعتبرونها هامة. فهم يرتبطون بمجتمع الصم الآخرين الذين يمكنهم أن يتواصلوا معهم بحرية؛ كما أنهم لا يواجهون في الغالب أشخاصاً يظهرون تحيزاً ضدهم. إنهم راضون عن حياتهم وقدراتهم وقيودهم. ومع ذلك، قد تعتبر طفلة المدرسة الصماء معاقة. فقد لا تكون تعلمت أن تتواصل بفعالية أو أن تقرأ اللغة الانجليزية بشكل جيد مما يحد من قدراتها على التواصل مع الآخرين ومن تحصيلها الدراسي بشكل كبير.

فالشاب الذي عانى من إصابة في الحبل الشوكي قد يغادر المستشفى وهو غير قادر على المشي – وهذا يعتبر عجزاً خطيراً وقد يعتبر إعاقة – ومع ذلك، ومن خلال المعالجة الفيزيائية وإعادة التأهيل، يمكن لهذا الشخص في الغالب أن يتعلم استراتيجيات للتكيف مع الإعاقة المرتبطة بالعجز. إن استخدام كرسي العجلات والأجهزة المعدلة في السيارة سوف تمكنه من أن يصبح قادراً على الحركة مرة أخرى، وقد تسهل التعديلات الهندسية في أماكن العمل والبيت من الوصول إلى هذه الأماكن باستخدام كرسي عجلات. واليوم، لا تمنع القيود الجسدية أي شخص من المشاركة في أنواع الرياضة بدءاً من سباق كرسي العجلات وإنتهاءاً بتسلق الجبال.

- **الإصابة (Impairment):**

"وتحدث عندما يولد الفرد بنقّص أو عيب خلقي أو قد يتعرض بعد ولادته للإصابة بخلل فسيولوجي أو جيني أو نفسي".

- **الإعاقة (Handicap):**

"هي عبارة عن عدم قدرة الفرد على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها نتيجة مشكلات سلوكية أو جسمية أو عقلية. والعجز هو الذي يسبب هذه المشكلات عند تفاعل الفرد المصاب به مع البيئة".

وتجدر الإشارة هنا أنه يجب التفريق بين مصطلح العجز والإعاقة وذلك على النحو الآتي:

إن مصطلح الإعاقة ليس مرادفاً لمصطلح العجز ويستخدم هذا المصطلح لوصف حالة أو حاجز فرض عن طريق المجتمع أو البيئة أو الشخص نفسه، ويمكن استخدام مصطلح الإعاقة عند الاستشهاد بالقوانين والحالات محددة ولكن لا ينبغي أن يستخدم لوصف العجز، قل مثلاً "إن السلّم يمثل إعاقة له" أو "هو أعيق بالباص غير المجهز".

أما مصطلح العجز فهو مصطلح عام يستخدم للتعبير عن أوجه القصور الوظيفي الذي يحد من قدرات الفرد؛ مثال ذلك القدرة على المشي، أو السمع أو التعلم أو حمل الأشياء ويمكن أن يرجع ذلك إلى حالة جسمية أو عقلية أو حسية ويمكن استخدام هذا المصطلح كإسم وصفي أو صفة، فيمكن أن نقول مثلاً الأفراد العاجزون عقلياً وجسمياً أو الرجل العاجز.

- **الأطفال المعرضون للخطر (At Risk children):**

يشير هذا المصطلح إلى الأطفال غير المصابين حالياً بالعجز أو الإعاقة لكن فرصتهم أكبر من غيرهم لتطوير العجز لاحقاً. وأكثر ما يستخدم هذا الاصطلاح من قبل الأطباء للإشارة إلى حالات الحمل التي من المحتمل أن ينشأ عنها أطفال عاجزين ويواجهوا مشكلات نمائية.

(القمش والجوالده، 2014)

(1 – 3) الأهداف التي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقها :

إن الهدف الأساسي التي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه هو تأمين حق الطفل غير العادي في أن تقدّم له كافة الخدمات التي يتمتع بها الطفل العادي أو السوي وخصوصاً في المجال التربوي والذي يتمثل في غايات التدريس. وعلى كل حال فإن التربية الخاصة تسعى لتحقيق خمسة أهداف رئيسية هي:

1) التعرف إلى الأطفال غير العاديين بوساطة أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
2) إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
3) إعداد طرائق التدريس المناسبة لكل فئة من التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية (Individualised Eductional Plan).
4) إعداد الوسائل التعليمية التقنية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين أو المعوقين عقلياً، أو المعوقين سمعياً، . . . الخ.
5) إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طرائق عدد من البرامج الوقائية.

(القمش والمعايطة، 2010)

(1 – 4) نسبة انتشار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة :

تعكس أرقام انتشار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ممن يحتاجون إلى خدمات خاصة وحسب بعض المصادر ومنها اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية في هذا الصدد أن ما نسبته (3 – 10٪) من سكان أي مجتمع يعانون بشكل ما من حالات الإعاقة، وقد أشارت منظمة اليونسكو وفق نتائج المسوح إلى أن ما نسبته (10 – 15٪) من الأطفال هم من ذوي الحاجات الخاصة، ويشير تقرير منظمة

الصحة العالمية إلى أن نسبة الإعاقة في المجتمعات الصناعية (10٪) وهي أقل منها في المجتمعات النامية حيث تبلغ (12. 3٪) من مجموع السكان، هذا وتشير الإحصاءات إلى نوعين من فئات التربية الخاصة حسب معدلات انتشارها وهي:

- الإعاقات ذات معدلات الانتشار المرتفعة وتشمل: صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية واضطرابات السلوك واضطرابات النطق.
- الإعاقات ذات معدلات الانتشار المنخفضة وتشمل: الإعاقة البصرية والسمعية والإعاقات الجسمية والصحية والتوحد وإصابات الدماغ وفئة الصم المكفوفين.

(Unesco, 2000)

ويبين الجدول (1 – 1) النسب التقديرية لحدوث فئات الإعاقة المختلفة التي أشار إليها هيوارد.

(Heward 2002)

جدول (1 – 1): النسب التقديرية لحدوث فئات الإعاقة المختلفة في المجتمعات الإنسانية:

فئة الإعاقة	النسبة التقريبية
التخلف العقلي	٪3.2
صعوبات التعلم	٪3
الإعاقة السمعية	٪0.6
الإعاقة البصرية	٪0.5
الإعاقة الجسمية	٪0.5
الإعاقة الانفعالية	٪2
الاضطرابات الكلامية اللغوية	٪3.5
المجموع	٪12

(1 – 5) التربية الخاصة والتطبيع:

ذكر كل من هاري ورويدا وكاليانبور (1990) انه في عام 1972، أطلق ولف ولفنينسبيرجر مبدأ التطبيع والذي يعني: أنه يجب يمتلك الأشخاص المصابين بعجز الفرصة لعيش حياة قريبة من حياة الناس الأسوياء بقدر الإمكان. وتعني هذه الفلسفة بأنه بغض النظر عن مقدار شدة إعاقة الفرد يجب أن يمتلك الفرصة للمشاركة في جميع مظاهر المجتمع.

(Harry,Rueda & Kalyanpour ,1999)

هذا وقد ساعد التوجه نحو اللاايواء في إنهاء فصل الأشخاص المصابين بإعاقة عقلية عن المجتمع. حيث قادت هذه الحركة المعروفة باسم "اللاايواء" Deinstitutionalization إلى تأسيس العديد من البيوت ذات المجموعات الصغيرة وغيرها من تسهيلات الإقامة المجتمعية في المدن والقرى.

وفي المدرسة، قاد تطبيق مبدأ "التطبيع"Normalization إلى الابتعاد عن الصف (تعليم الأطفال المعوقين في مدارس مخصصة لهم أو في مبان منفصلة) والاقتراب من هدف التعليم في بيئة أقل تقييداً. وبعد إصدار التشريع التربوي الخاص IDEA (قانون تربية الأطفال من ذوي الإعاقات) في عام (1975) والذي يعتبر معلماً، استخدم المربون مصطلح "التسجيل في المدارس العامة" (Mainstreaming) لوصف مشاركة الأطفال المعاقين في صفوف التعليم العام. واليوم، تستخدم كلمة "الدمج". ويعني الدمج "وضع الطفل المعاق في صفوف التعليم العام مع توفير أنواع الدعم التي يحتاجها الطفل هناك. وهذا يتمشى مع تعديلات عام (1997) على قانون IDEA المتعلق بأهداف وغايات الدمج.

(1 – 6) التربية الخاصة والدمج:

لقد ظهرت في منتصف الثمانينات من القرن الماضي مصطلحات الدمج الشامل (Inclusion) ومدرسة الدمج الشامل (Inclusive School) والتكامل (Integration) في الأدب التربوي، وذلك للإشارة "إلى عملية تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ضمن برامج التربية العامة" ولا يستدعي التكامل أو مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محددة تجعلهم جاهزين ومناسبين للبرامج التربوية الموجودة كما هو الحال في برامج الدمج (Mainstreaming)، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على إعداد البيئات الصفية الداعمة للاحتياجات التربوية والاجتماعية لجميع الطلاب سواء المعوقين منهم أو العاديين.

(Bradley, et. al, 1997)

وبهذا يعني الدمج: وضع الأطفال المعاقين في صفوف التعليم العام مع توفير أنواع الدعم التي يحتاجها الطفل هناك.

وقد "أولت تعديلات عام 1997 على القانون التربوي المتعلق بالأفراد من ذوي الإعاقات IDEA تركيزاً على تعليم هؤلاء الطلبة في بيئة أقل تقييداً. وبشكل خاص، يشجع القانون إتاحة الفرص لهؤلاء الأطفال للمشاركة في أوضاع تعليم عام وفي منهاج التعليم العام. وتعتبر عملية دمج هؤلاء الأطفال في مثل تلك الأوضاع هامة لأنها " تزيد من توقعات أداء الطلبة وتوفر الفرص للأطفال المعوقين لكي يتعلموا مع أقرانهم الأسوياء كما يسهم في التعاون ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالإضافة إلى زيادة مسئولية النتائج التربوية على مستوى المدرسة".

وتتطلب ممارسة الدمج التعاون ما بين المربي العام والمربي الخاص، بالإضافة إلى الوقت والصبر والرغبة. ومن ناحية تطبيقية، يبدو أن هناك أشكال للدمج تتراوح ما بين الدمج الكامل والدمج الجزئي للطالب من ذوي الإعاقة في

غرفة صف التعليم العام إلى المشاركة الجزئية بالنسبة للمواضيع والأنشطة غير الأكاديمية. وهناك متطلبات ذات أهمية عند تطبيق الدمج سواء من معلم التعليم العام أو معلم التربية الخاصة. وغالباً ما يكون التعاون الذي يجب أن يحدث جديداً بالنسبة للأثنين، كما انه مهارة تتطلب وقتاً وصبراً ورغبة.

ومن الجدير بالذكر أن هنالك آراء مختلفة ما بين مؤيد ومعارض للدمج، ويعتقد العديد من المربين المؤيدين وبقوة للدمج بضرورة الدمج حيث يجب أن يكون الدمج أحد الخيارات في سلسلة خيارات البرنامج وبأن الحاجات الفردية للطفل هي التي يجب أن تقرر تحديد وضع الطفل، وليس فلسفة "مقياس واحد للجميع". ولقد أكدت قرارات المحكمة في الأعوام العديدة الماضية على الحاجة إلى سلسلة من خيارات البرامج المتعلقة بالدمج، وما بين الأعوام الدراسية 1985 – 1997، ازداد عدد الطلبة من ذوي الإعاقة والذين تمت خدمتهم في غرفة صف التعليم العام من (5.25 – 7.45٪) اي بزيادة نسبتها 20٪ على مدى 11 عاماً. ويترافق مع هذه الزيادة اتجاه نحو الانخفاض في نسبة الطلبة من ذوي الإعاقات الذين يتم تعليمهم في غرف المصادر والصفوف الخاصة (باستثناء الطلبة الذين يعانون من إعاقة شديدة).

وفي بعض الأحيان، اعترض معلمين التعليم العام على ممارسات الدمج مؤكدين على أنهم غير مؤهلين لتلبية الحاجات الفردية للأطفال المصابين بإعاقات. وأن هذه الممارسة تستهلك الوقت وتأخذ من وقت الأطفال الآخرين. ولكن هناك العديد من معلمي التربية الخاصة ممن يعتقدون بأن عزل ذوي الحاجات الخاصة في أوضاع تربوية خاصة مثل مدرسة خاصة، أو صفوف ذات أيام مخصصة قد تؤثر على النمو الاجتماعي والأكاديمي لهؤلاء الأطفال، وتحد من فرص تبادل الخبرات بين الأطفال العاديين وأقرانهم المعاقين.

وتقترح كل من فيلا وثاوزاند وميرز ونيفين (Villa,Thousand, Meyers & Nevin 1996) أن غالبية معلمي التعليم العام والمدراء يدعمون فكرة الدمج إذا ما أخذ بعين الإعتبار الدعم المناسب والممارسات التعاونية.

هذا ومن الأهمية بمكان ضرورة فهم ما هي "أفضل الممارسات" لدمج الأطفال المعاقين في صفوف التعليم العام. وتقع هذه الممارسات ضمن ثلاثة افتراضات:

أولاً: أن جميع معلمي التعليم العام يتلقون إعداداً مناسباً وتعليماً يتعلق بتلبية حاجات هؤلاء الأطفال.

ثانياً: أن الأطفال المعاقين هم متعلمين منتجين في غرفة صف التعليم العام.

ثالثاً: أن المواد المساندة المناسبة متوفرة لكل من الطالب المعاق والمعلم.

(1 – 7) *أسباب تطوير مدارس المستقبل (مدرسة الدمج الشامل)* :

إن ذلك يعود لاعتبارات عديدة أدركها المجتمع والأهالي والمعلمين والمشرعين وهذه الاعتبارات هي:

1. الاعتبارات الأخلاقية (Ethical Considerations):

تبرر الاعتبارات الأخلاقية المتمثلة في العدالة وحقوق الأفراد نقل الطلاب من برامج الفئات الخاصة وتقديم الدعم لمدارس الحي والمجتمعات المحلية لاستقبال هؤلاء الطلاب للوصول إلى تربية نوعية وحياة شبيهة بحياة الآخرين في مجتمعهم.

2. الاعتبارات القانونية (Legal Considerations):

يتعارض الفصل مع المساواة التي هي حق مدني يكفله القانون، فعلى سبيل المثال يتطلب القانون العام الأمريكي رقم (142/94) الذي ينص على التربية لجميع الطلاب أن يتلقى الأفراد المعوقين تربيتهم في البيئة الأقل تقييداً.

3. الاعتبارات التربوية (Educational Considerations):

بالإضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية والقانونية لتكامل الطلاب المعوقين فإن لذلك قيمة تربوية أيضاً فكلما قضى الطلاب المعوقون وقتاً أطول في صفوف المدرسة العادية في الصغر، كلما زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمر.

(Bradley, et. al, 1997)

(1 – 8) *إعداد مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل) :*

هناك عدد من العوامل الهامة التي يجب أخذها بالاعتبار عند اتخاذ خطوة التحول إلى مدرسة الدمج الشامل، وهذه العوامل هي:

1. تهيئة جو وفلسفة مدرسية قائمة على الديمقراطية والمساواة.
2. الحصول على دعم وأفكار جميع من سيقومون بالمشاركة (من أولياء أمور ومعلمين وطلاب. . . إلخ.
3. تكامل الطلاب بالإضافة إلى العاملين والمصادر بحيث يتمكن كل معلمي التربية الخاصة والعامة من العمل معاً.
4. الاستفادة من أفضل الممارسات التربوية التي توفرها المدرسة.

وهناك عدد من الممارسات التي يجب أن تتوفر كي تنجح عملية الدمج الشامل، وهذه الممارسات هي:

- دمج كل طفل معوق في البرنامج العادي مع الطلاب العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.
- تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.
- توفير أدوات وخبرات فنية.
- تعديل المنهج عند الضرورة.
- إعطاء معلومات حول كيف يتعلم الطلاب بدلاً من تحديد ما بهم من أخطاء.
- توفير منهج المهارات الاجتماعية.
- تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.
- تشجيع الطلاب من خلال استخدام أساليب مثل تعليم الأقران والتعليم التعاوني.
- التطوير المستمر للعاملين.

(Halvorsen & Sailor, 1990)

(1 – 9) *المنهج في مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل) :*

المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية والمرونة فهو شامل لجميع الأطفال باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم التعليمية.

فقد أشار البيان الصادر عن المؤتمر العالمي حول تعليم ذوي الحاجات التربوية الخاصة إلى أن (مرونة المنهاج الدراسي) تعني:

1. مواءمة المنهاج لاحتياجات الأطفال وليس العكس.
2. توفير الدعم التعليمي الإضافي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في إطار المنهج الدراسي العادي وليس تطوير منهاج خاص لهم.

3. إعادة النظر في إجراءات تقييم أداء الأطفال وجعل التقييم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية.
4. توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة حسب الحاجة بدءاً بالمساعدة في المدرسة وانتهاءً بالمساعدة خارج المدرسة.
5. توظيف التكنولوجيا لتيسير الاتصال والحركة والتعليم.

(Ford, et. al, 1992)

(1 – 10) *التدخل المبكر وتشريعات التربية الخاصة:*

يقضي القانون الفدرالي بتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في "أقل البيئات تقييداً. وهذا هو الوضع الذي يقدم للطفل أكبر عدد ممكن من الخيارات للتفاعل مع أقران غير مصابين بإعاقات مع توفير نفس الفرص التي تم توفيرها لهؤلاء الأقران العاديين.

ويعرف كل من كوك وتيسيير وكيلين Cook,Tessier and Klein (2000) التدخل المبكر: توفير خدمات لأطفال منذ الميلاد وحتى سن الثالثة لهم ولعائلاتهم. وهو يهدف إلى تحسين الإمكانيات التعليمية لكل طفل وحاجاته اليومية، وزيادة الفرص التي تمكن الطفل من الأداء بفعالية في المجتمع.

(1 – 11) *القانون العام* (94 – 142):

يطالب القانون العام 94 – 142 وهو القانون المعروف اليوم ب IDEA بتوفير تعليم عام ومجاني وملائم للأطفال في سن 3 – 21 عاماً من الأطفال المصابين بإعاقات وفي أقل البيئات تقييداً.

ويعد هذا القانون الذي كان له أثراً عميقاً على الأطفال المصابين بإعاقات. ولقد كان هذا القانون معروفاً سابقاً باسم "قانون تعليم جميع الأطفال المعاقين، (1975)، ولكنه يعرف اليوم بقانون تعليم الأفراد المصابين بإعاقة (عجز)IDEA.

ويطالب هذا القانون بتوفير تعليم عام مناسب ومجاني وفي أقل البيئات تقييداً للأطفال من سن (3 – 21) عاماً.

وقبل إقرار القانون العام (94 – 142)، كان حوالي 5\1 من الطلبة فقط من المصابين بإعاقات في الولايات المتحدة منخرطين في البرامج المدرسية. وكانت البقية من هؤلاء الأطفال مستثناة من الالتحاق بالمدارس وتتلقى تعليماً غير مناسب، أو كان يتم إسكانها في مؤسسات لا توفر برامج تعليمية على الإطلاق. ونحن نقترب الآن، وبشكل أكبر من وضع جميع الأطفال المصابين بإعاقات، على الرغم من أن هذا الهدف لا يزال تحقيقه صعباً. لقد قام الكونجرس بتعديل القانون عدة مرات، ونتيجة لإقرار قانون 1975 وتعديلاته، يمتلك هؤلاء الأطفال وعائلاتهم حقوقا محددة بشكل جيد.

العناصر الأساسية للقانون العام 94 – 142 (IDEA):

حسب القانون الفدرالي، يلقى الكثير من التركيز على ما يطلق عليه " التربية الخاصة المصنفة"، وهذا يعني توفير خدمات لأطفال كما لو أنهم مصنفين في فئات. ويمكن القول أن الوضع ليس كذلك في "الحياة الواقعية". فالأطفال أكثر تعقيدا من ذلك، وتحديداً يستند قانون IDEA إلى العناصر الأساسية التالية:

1. عدم الرفض:

لن يتم حرمان أي طفل مهما كانت شدة عجزه من الحصول على تعليم لائق من المدارس.

2. مجانية التعليم:

يحق لكل طفل الحصول على تربية خاصة وما يتعلق بها من خدمات في المدرسة الحكومية مجاناً. وفي قلب هذا العنصر من القانون الخطة التربوية الفردية IEP.

3. بيئة أقل تقييداً:

يجب تعليم كل طفل مع أقرانه الذين لا يعانون من عجز إلى الحد الأقصى والمناسب.

4. تقويم غير متحيز:

يجب أن ترتبط إجراءات التقويم بالعدل وبلغة الطفل الأصلية وباستخدام مقاييس متعددة.

5. إجراءات وقائية مناسبة للإجراءات والعمليات:

يمكن للعائلات والمدارس أن تمارس حقوقها عند وجود خلافات مع مزودي الخدمة لأطفالهم في أي من القضايا مثل تحديد مستوى الطفل.

6. المساعدة المتعلقة بالتكنولوجيا:

على فرق الخطة التربوية الفردية "IEP" أن تأخذ بعين الاعتبار فيما إذا كان الطلبة المصابين بعجز يحتاجون إلى أجهزة تكنولوجية مساعدة وخدمات من أجل الاستفادة من التربية الخاصة وما يرافقها من خدمات.

(1 – 12) قانون الأمريكيون المصابون بعجز

The Americans with Disability Act:

يحمي قانون الأمريكيون المصابون بعجز ADA الحقوق المدنية للأشخاص المصابين بعجز في أربعة مجالات رئيسية:

1. الاستخدام في القطاع الخاص.
2. الخدمات العامة.
3. المرافق العامة.
4. الاتصالات الإخبارية.

في السادس والعشرين من شهر حزيران عام 1990، اقر الرئيس جورج بوش القانون العام 101 – 336، وهو قانون الأمريكيين المصابين بعجز ADA. ولقد تحدث قائلاً: "ترحب أمريكا اليوم باندماج الأشخاص المصابين بعجز إلى الحياة العامة. دعنا نهدم جدران الفصل المخزية. ان ADA هو عبارة عن تشريع للحقوق المدنية للأشخاص المصابين بعجز. تغطي بنود ADA اربعة مجالات رئيسية:

الاستخدام في القطاع الخاص، والخدمات العامة بما فيها التسهيلات العامة والباصات والقطارات، والمرافق العامة بما فيها المطاعم والفنادق والمسارح ومكاتب الأطباء ومحلات البيع بالتجزئة والمتاحف والمكتبات والمتنزهات والمدارس الخاصة ومراكز الرعاية النهارية، والاتصالات الإخبارية بحيث تصبح خدمات الهواتف متوفرة على مدى الأربع وعشرون ساعة للأشخاص الذين يعانون من إعاقات سمعية ونطق.

(1 – 13) أهمية التربية المبكرة في حياة الأفراد المعوقين:

1) إن مرحلة الطفولة المبكرة هي فترة نمو حرجة يكون الفرد فيها في ذروة استعداده وقابليته للنمو والتطور والتغير، ويعد الاكتشاف المبكر للحالات أساساً لوضع البرامج التربوية المختصة بالتدريبات السمعية والبصرية وتدريبات النطق والكلام وتطوير المهارات الاجتماعية ودعم واستغلال أية قدرات سمعية أو بصرية متبقية لديه.

2) توفير المثيرات البيئية الملائمة والمتغيرات المحيطة التي تقدمها برامج التربية المبكرة لذوي الإعاقات والتي تعمل على الوقاية من أخطار مضاعفة حالة الإعاقة على الفرد.

3) التربية المختصة المبكرة تساعد الأسرة على تقبل وتفهم حالة الطفل وتوفر له جواً تعليماً مناسباً، حيث تتعلم الأسرة كيفية التعامل مع طفلها قبل أن تتطور لديه أنماط سلوكية وردود فعلٍ غير مناسبة وتساعد الأخوة والأخوات على التفاعل والتواصل بطريقة فعالة مع أخيهم المعوق وتساعدهم على التكيف من النواحي النفسية والاجتماعية مع حالة الإعاقة.

4) تشير الأبحاث والدراسات إلى أن تقديم الخدمات التربوية بوقتٍ مبكر للأطفال المعوقين يعمل على خفض التكاليف والنفقات ويقلل من الحاجة لمراكز التربية المختصة المعروفة بتكاليفها الباهظة.

5) يتأثر التقدم الذي يحرزه الأطفال المستفيدون من برامج التربية المبكرة بعدة عوامل منها شدة الإعاقة وخصائص الطفل المعوق ومدة وفترة تربيته فكلما كانت درجة الإعاقة بسيطة وتمتع الفرد بخصائص تكيفية مناسبة وفترة التربية المبكرة أطول وأكثر زاد ذلك من درجة تكيفه وإظهاره تغيرات سلوكية طويلة المدى نسبياً.

(القريوتي، 2003)

(1 – 14) فريق العمل في برامج التدخل المبكر:

الأطفال المعوقين هم أطفال لديهم خصائص ومواطن ضعف متباينة إلى حد كبير فحاجاتهم وحاجات أسرهم متعددة ومعقدة وليس باستطاعة أي تخصص بمفرده أن يتفهمها ويعمل على تلبيتها بشكل متكامل، ولذلك فهناك حاجة للعمل من خلال فريق متعدد التخصصات مع الأطفال المعاقين وأسرهم، والحاجات الفريدة الموجودة لدى الطفل في مجالات النمو اللغوي والعقلي والحركي والاجتماعي- الانفعالي والعناية بالذات هي التي تقرر طبيعة التخصصات التي ينبغي توافرها في الفرق والأدوار المتوقعة من كل تخصص.

(Fox, et. al. , 1999)

لذلك فإن نجاح التدخل المبكر يعتمد على الخدمات التي يقدمها أخصائيون عديدون من بينهم وكما هو موضح في الجدول (2 – 1):

جدول (2 – 1) فريق التدخل المبكر:

Geneticist	• اخصائي الوراثة.
Gynecologist	• اخصائي النساء والتوليد.
Pediatrician	• اخصائي طب الأطفال.
Dentist	• أخصائي الأسنان.
Ophthalmologist	• اخصائي العيون.
Clinical Pathologist	• المختبر.
Nutritional Doctor	• أخصائي التغذية.
Audiologist	• اخصائي القياس السمعي.
Psychologist	• الأخصائي النفسي.
Social Worker	• الأخصائي الاجتماعي.
Speech & Language Pathologist	• اخصائي اضطرابات الكلام واللغة.
Physical Therapist	• اخصائي العلاج الطبيعي.
Occupational Therapist	• اخصائي العلاج الوظيفي.
Nurse	• الممرضة.
Teachers	• المعلمات والمعلمون.
Special Education Teacher	• معلمات ومعلمو التربية الخاصة.
Parents	• أولياء الأمور.

وتشير الدراسات إلى وجود نقص كبير في الكوادر المؤهلة للعمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة صغار السن وأسرهم حتى في الدول المتقدمة التي حققت فيها التربية الخاصة إنجازات كبيرة في العقود الماضية.

(Stayton & Johnson, 1990)

الكفايات اللازمة للعاملين في فرق التدخل المبكر:

تشمل الكفايات اللازمة للعاملين في فرق التدخل المبكر النواحي التالية:

- معرفة مراحل النمو الطبيعي وغير الطبيعي في الطفولة.
- القدرة على معرفة أعراض الإعاقة المختلفة وتطبيق أدوات التقويم الرسمية وتفسير نتائجها.

(Buysse. et. al., 1998, 84-169)

- القدرة على ملاحظة سلوك الأطفال.
- القدرة على توظيف الأساليب غير الرسمية في تشخيص مشكلة النمو.
- القدرة على تحديد أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى في مجالات النمو والتعليم قبل المدرسي.
- القدرة على تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية للأطفال صغار السن.
- القدرة على تفهم مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال وتلبية احتياجات كل طفل وفقاً لذلك.
- القدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق متعدد التخصصات.
- القدرة على تجنيد وتدريب مساعدي المعلمين والمتطوعين والمتدربين وغيرهم لدعم برامج التدخل المبكر.
- القدرة على تنظيم البيئة التعليمية للأطفال على نحو يشجعهم على التواصل والاكتشاف.

- القدرة على إرشاد الأسر وتدريبها للعمل على مشاركتها في برامج التدخل المبكر.
- فهم الفلسفة الكامنة وراء المناهج المستخدمة.

والبرامج التدريبية المتخصصة غالباً ما يقوم على تخطيطها وتنفيذها أقسام متنوعة مثل التربية الخاصة والعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي والتمريض.

(Bailey. et. al. , 1998) (Bennett. et. al. , 1997)

(1 – 15) *وظائف فريق التدخل المبكر:*

تقوم فرق التدخل المبكر خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة بالوظائف الأساسية التالية:

1) **عمليات التقويم للطفل وأسرته Assessment Process:**

حيث يتم تحديد الحاجات الخاصة بكل طفل وكل أسرة عن طريق التقويم الذي يستخدمه فريق التدخل المبكر، ويتنوع عدد أعضاء هذا الفريق وفقاً لمتطلبات كل موقف فعلى سبيل المثال قد يتطلب التقويم التشخيص تدخلاً أكثر عمقاً لعدد معين من المهنيين ذوي تخصصات علمية مختلفة بينما قد لا يطلب التقويم عند إجراء المراجعة ربع السنوية لمتابعة تقدم الطفل سوى المهنيين الذين يقدمون الخدمة اليومية للطفل. ويتفق بناء فريق التقويم الفعال مع بناء فريق حل المشكلة و الذي يتطلب مستوى عالٍ من الثقة بين أعضائه وبيان عمل يركز على القضايا لا الحلول المقررة سلفاً ويتفق مع التفريد الذي يتميز به بروتوكول التقويم.

2) تخطيط التدخل Planning Intervention:

تخطيط التدخل عادة ما يتم في سياق تخطيط برنامج التعليم الفردي أو الخطة الفردية لخدمة الأسرة، ويتنوع أيضاً عدد المشاركين في فريق التخطيط تبعاً لرغبة الأسرة في أن يقتصر على من يقدمون الخدمات فقط او رغبتها في إضافة مهنيين آخرين للاستعانة بهم في تقديم استشارة لعملية تخطيط الخدمة لضمان شموليتها، ويتطابق بناء الفريق الإبداعي مع وظيفة تخطيط التدخل التي يقوم بها فريق التدخل المبكر والتي تركز على اكتشاف الإمكانيات والبدائل الجديدة ويتميز فيها الفريق بالاستقلالية في التفكير بما ييسر تحديد نتائج فريدة ومرنة ومجموعة واضحة من مستويات الأداء المعيارية ويجب أن يكون لدى فريق تقديم الخدمة المبكرة القدرة على الاستجابة لمجموعة من الأبعاد المتعلقة باحتياجات الطفل والأسرة مثل ثقافة الأسرة وأساليب التدخل الطبيعية والنتائج الوظيفية.

3) تقديم الخدمة للطفل والأسرة Delivery Service:

يتنوع أعضاء فريق التدخل المبكر ومقدمي الخدمة باستمرار تبعاً لتغير احتياجات الطفل وأسرته فقد يضم الفريق أعضاء أساسيين مسؤولين عن تقدم الخدمة وأعضاء استشاريين يقدمون خدمات مباشرة أو غير مباشرة للطفل أو لأي شخص آخر مرافق له عند الطلب. ويتحمل فريق تقديم الخدمة مسؤولية تنفيذ خطة محددة جيداً كما هو الحال بالنسبة للفريق التكتيكي ولديه مجموعة من مستويات الأداء المعيارية ومهام وأدوار محددة بوضوح ويؤمن بناء الفريق فعالية كل عضو فيه وفعالية الفريق ككل.

(1 – 16) التعليم الفردي لذوي الحاجات الخاصة:

في التعليم الفردي المخصص للفرد يوجد برنامج خاص مفصل لكل طالب حسب حاجاته الفريدة وبناءاً على هذه الحاجات يتم التخطيط لتقديم برامج التدخل المبكر للفرد ذو الحاجة الخاصة. حيث وضحت القوانين المتعلقة بتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مفهوم التعليم الفردي. حيث يجب أن يكون لكل طالب برنامج مفصل حسب حاجاته الفريدة، ولقد شرع IDEA وتعديلاته نظاما للتخطيط يمكن أن يمتد الآن منذ الولادة وحتى سنوات ما بعد المدرسة. ويصف الجدول (1 – 3) عناصر التعليم الفردي.

جدول (3 – 1) العناصر الأساسية للتعليم الفردي:

الأعمار ذات الصلة	الوصف IFSP: يجب أن تشمل خطة الخدمات العائلية الفردية العناصر التالية
الأطفال منذ الولادة وحتى سن الثالثة وعائلاتهم	• خدمات التدخل المبكر المعينة والضرورية لتلبية الحاجات الفردية للطفل والعائلة بما فيها عدد مرات وكثافة وأسلوب تقديم الخدمات. • بيان مستويات الرضيع أو الطفل الصغير من التطور (الجسدي والمعرفي واللغوي \ النطق والنفسي والحركي والمساعدة الذاتية). • بيان لمواطن القوة لدى العائلة وحاجاتها ومصادرها وأولوياتها المتعلقة بإثراء تطور ونماء الطفل. • بيان النواتج الرئيسية المتوقع انجازها للعائلة والطفل. • المعايير والإجراءات والخطوط الزمنية لتقرير التقدم. • التواريخ المتوقعة بدء الخدمات والمدة المتوقعة لهذه الخدمات • اسم مدير الحالة (منسق الخدمة). • إجراءات النقل من التدخل المبكر إلى برنامج ما قبل المدرسة.

الأعمار ذات الصلة	الوصف IFSP: يجب أن تشمل خطة الخدمات العائلية الفردية العناصر التالية
IEP: يجب أن يشمل برنامج التعليم الفردي العناصر التالية:	
الطلبة من 3 – 12 سنة	• بيان مستويات الطفل الحالية المتعلقة بالأداء التربوي • أهداف سنوية وعلامات أو أهداف قصيرة الأمد. • وصف للتربية الخاصة والخدمات ذات العلاقة التي يتم تقديمها. • بيان يصف تعديلات البرنامج والدعم الذي يحتاجه الطفل لكي يستفيد من منهاج التعليم العام. • بيان المدى الذي سيكون فيه الطفل قادرا على المشاركة في برنامج التعليم العام. • تاريخ بدء الخدمات والمدة الزمنية المتوقعة. • معايير مناسبة لتقييم الأهداف وتقييم الإجراءات والبرامج لتقرير"على الأقل سنويا"فيما إذا كانت الأهداف قصيرة الأمد قد تم تحقيقها أم لا. • بيان خدمات النقل ITP التي يحتاجها الأطفال ممن هم في الرابعة عشرة وأكثر.
ITP: قد تشمل خطة النقل الفردي العناصر التالية:	
الطلبة من 14 – 21 سنة	• بيان خدمات النقل المطلوبة (تخطيط مهني، دفاع ذاتي، حياة اجتماعية، مشاركة في المجتمع، تعليم ما بعد ثانوي، خدمات ترفيه، خدمات دفاع \ قانونية، معيشة يومية ورعاية جسدية) • أهداف سنوية لكل مجال خدماتي يرافقها أهداف مصممة لتحقيق هذه الأهداف • بيان للخدمات التربوية وذات العلاقة المطلوبة لتمكين الطلبة من تحقيق الأهداف والغايات • بيان المسئوليات والروابط بين الوكالات بما فيها الوكالة، الغاية، أسماء الأشخاص للتواصل والزمن الذي يجب تأسيس الرابط أو المسئولية فيه.

خطة الخدمة العائلية المخصصة للفرد (IFSP):

The Individualized Family Service Plan:

تؤكد خطة الخدمة العائلية المخصصة للفرد على وجوب تلقي الأطفال الصغار وعائلاتهم الخدمات التي يحتاجونها. حيث يمكن للأطفال غير العاديين وعائلاتهم أن يتلقوا أولاً خدمات مخصصة للفرد من خلال IFSP. ولقد أمر الكونغرس الذي أدرك أهمية التدخل المبكر للأطفال الصغار في سياق العائلة بأن IFSP (خطة الخدمة العائلية الفردية) يمكن تخطيطها عبر فريق متعدد التخصصات يشمل أفراد العائلة، وقد تم إيضاح العناصر الرئيسية ل IFSP في الجدول 1\3 الذي يهدف إلى التأكد من أن الأطفال الصغار منذ الولادة وحتى سن الثالثة الذين يتم التعرف عليهم على أنهم يعانون من عجز أو تأخر نمائي، أو ممن هم في خطر بأن يتلقوا الخدمات التي يحتاجونها لتطوير المهارات ولمنع حدوث إصابات إضافية بالعجز.

البرنامج التربوي الفردي (IEP):

The Individualized Education Program:

يسعى البرنامج التربوي الفردي إلى إيجاد خطة خاصة بكل طالب حيث يعتبر هذا البرنامج أساس وضع برامج التربية الخاصة لما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وهو يدعو إلى وجود فريق من الأشخاص لتخطيط برنامج تربوي فردي IEP مكتوب وذلك خلال اجتماع يعقد لهذه الغاية. وعادة ما يتألف هذا الفريق من أفراد متعددي التخصصات فهو يشمل: الآباء، معلم التربية الخاصة، معلم التعليم العام ومدير المدرسة. وعندما يكون الوقت مناسباً، يحضر الطالب أيضاً اجتماع IEP كما يشارك أخصائيون آخرون من المدرسة أيضاً عندما يكون الطلبة بحاجة إلى خدمات داعمة مثل ممرضة المدرسة، اختصاصي لغوي \ نطق، معلم تربية بدنية تكيفي، وغيرهم من أخصائيي المدرسة الذين يمكن أن يشاركوا في عملية IEP.

التربية الخاصة والتصنيف:

أنصار ومعارضي التصنيف The Pros and Cons of Labeling:

نحن نستخدم مصطلحات يطلق عليها "تصنيفات" لوصف مجموعات من الأطفال الاستثنائيين. كالذين يعانون من إعاقة عقلية، صعوبات تعلم، إعاقة جسدية وصحية، إعاقات لغوية ونطق، واضطرابات انفعالية. بالإضافة إلى الطلبة الصم والذين يعانون من ضعف في السمع والمصابين بعجز بصري أو الموهوبين.

لقد عمل الأشخاص من ذوي العجز وعائلاتهم وأنصارهم بجد كبير من أجل مسح مفهوم "الإعاقة أولاً" الذي غالباً ما كان يطاردهم.

لماذا نستخدم التصنيفات أصلاً ؟ يشعر الكثير من الناس بعدم وجوب استخدامها. ولكن هذه التصنيفات لها بعض الغايات المفيدة بالفعل.

- تساعد في تعداد الأفراد من ذوي الاستثناءات.
- تساعد التصنيفات أيضاً الاختصاصيين في تمييز أساليب التدريس وخدمات الدعم لمجموعات مختلفة، فيتعلم الأطفال الذين يعانون من عجز بصري أن يقرأوا باستخدام مواد مختلفة تماماً عن تلك التي يستخدمها أطفال يعانون من صعوبات تعلم.
- الأطفال الصم أو لديهم صعوبات في السمع يحتاجون إلى خدمات مساندة واختصاصي سمع مع احتمال أن يحتاجوا إلى اختصاصي نطق \ لغة.
- قد يتعلم الطلبة الموهوبين والمبدعين بشكل أكبر منهاجاً متميزاً مفصلاً حسب مواطن القوة التعليمية والحاجات الخاصة بهم.

بينما أشارت كلارك، (Clark, 1997) إلى أن العديد من العاملين في التربية الخاصة ذكروا بأن أساليب التدريس لا تتنوع بشكل كبير بالنسبة للطلبة الذين يتم التعرف على أنهم يعانون من صعوبات تعلم، أو من إعاقة عقلية بسيطة،

أو اضطراب انفعالي حاد، على الرغم من أن التركيز في التدريس قد يتنوع من طالب إلى آخر اعتماداً على الحاجات التعليمية الفردية للطالب.

ويرى المؤلفان أن التصنيفات يمكن أن تقود إلى التحيز والأفكار النمطية. حيث يساء استخدامها بشكل متكرر ويمكن أن تحمل وصمة عار كبيرة. فالكلمات من مثل "لديه فرط نشاط، توحدي، لديه صعوبة قراءة" غالباً ما تستخدم بحرية لوصف أطفال يعانون من صعوبات أكاديمية أو سلوكية في المدرسة. وقد يجعل استخدام هذه المصطلحات الاختصاصي يبدو وكأنه على اطلاع، ولكن مثل هذه التصنيفات قد تغير مدركات الآخرين فيما يتعلق بالإمكانيات التعليمية لهؤلاء الأطفال. والأكثر من ذلك، وغالباً ما تجعل التصنيفات الفروق الفردية بين الأطفال غامضة. وذكر هوبس(Hobbs1975) أن الافتراض الذي يشير بأن جميع الأطفال الذين يتم التعرف على أن لديهم "صعوبات تعلم" هم متشابهون نوعا ما.

جدول رقم (4 – 1) مصطلحات تعكس تغيرات اجتماعية:

مجالات الإعاقة	الماضي	الحاضر
الإعاقة العقلية	ابله، ضعيف العقل، عاجز عقليا، مشوه بليد، معاق تعليميا، أو معاق تدريبيا، مستوى عال أو مستوى متدن	إعاقة بسيط، متوسط، شديد، متقطع، إعاقة واسع الانتشار، ممتد أو محدود
صعوبات تعلم	صعوبة قراءة، عجز دماغي متدن، صعوبات تعلم معينة، صعوبات تعلم	صعوبات تعلم
اضطراب انفعالي	غير اجتماعي، عته، اضطراب انفعالي، تمرد، انسحاب	اضطرابات انفعالية\سلوكية
اضطراب عجز الانتباه (مع نشاط زائد أو بدون)	فرط النشاط صعوبات تعلم محددة	اضطراب عجز الانتباه ADD دون فرط النشاط، اضطراب عجز الانتباه مع فرط النشاط (ADHD) ومشترك

مجالات الإعاقة	الماضي	الحاضر
إصابات الرأس	إصابات دماغية	إصابات دماغية ناتجة عن الصدمات
الصمم	أطفال مصابين في الدماغ، إصابات دماغية جروح رأس مغلقة أصم وأبكم، أصم وأخرس	عجز سمعي عميق \شديد
أشخاص مصابين بإعاقات ناجمة عن الكسور	أطفال مصابين بعرج، معاقين جسديا	عجز جسدي
صعوبة تعلم في القراءة	عسر القراءة، عجز دماغي متدن، صعوبات تعلم محددة	عسر القراءة
التوحد	انفصام الطفولة، أطفال لآباء ثلاجة، متلازمة Autoid كانر،	توحد عال الأداء أو منخفض الأداء
وضع الأفراد المصابين إعاقات شديدة أكثر	ملاجيء، مؤسسات، مدارس داخلية، بيوت جماعية	العيش المجتمعي، العيش المساعد، والتوظيف المساند
وضع الأفراد المصابين بإعاقات متوسطة	تطبيع، وضع في التعليم المنتظم، مبادرة التعليم المنتظم، الدمج	الدمج
القياس قياس قبلي	اختبارات، قياس تشخيص، معلم دراسة الطفل، فرق المساعدة	قياس، قياس ذي مرجع معياري، أو قياس أصلي مرتكز على الأداء، فرق ما قبل التحويل، فرق المساعدة

وذكر ادلمان (Adelman,1996) بأن أخصائيو التربية الخاصة يرغبون باستبدال التصنيفات الحالية بمصطلحات مرتبطة بشكل مباشر بالتدريس. حيث ينظر العديد من أخصائي التربية الخاصة إلى التصنيفات الفئوية على أنها شر لا بد منه ويرغبون في استبدال التصنيفات الحالية بمصطلحات ترتبط مباشرة مع التدريس وتقلل من الارتباطات السلبية ويظهر الجدول 1/4 كيف تغيرت التصنيفات مع مرور الوقت.

(1 – 17) اليونسكو والتربية المختصة:

بين دانييلا فإن شين لاندثن أن اليونسكو هي من المنظمات الدولية الهامة التي تأخذ على عاتقها قضية الدعم لتوجه (التربية الجامعة)، كسياسة لاقت التأييد، من خلال البرنامج التربوي الخاص بالمنظمة، لهذا السبب فإن منظمة اليونسكو بأعمالها وإنجازاتها تعتبر مرجعاً وشريكاً للاتحاد العالمي، وذلك من خلال إطار العمل لجهودها المبذولة في سبيل أن توضع مبادئ التربية الجامعة في مقدمة أولويات سياستها الحالية.

مع بداية خجولة، فإن نقطة التحول في برنامج اليونسكو جاءت في العام (1981) مع إعلان تلك السنة كسنة عالمية للأشخاص المصابين بإعاقات، وإعلان برنامج العمل العالمي حيال المصابين بإعاقات، فالنشاطات التربوية المختصة أعطيت زخماً كبيراً خلال الثمانينات، وباتت هذه القضية تأخذ حيزاً هاماً ضمن البرنامج التربوي لليونسكو. ومؤخراً تميزت نشاطات اليونسكو المتعلقة بالتربية المختصة بطابع ومضمون الحدث الجديد، الا وهو الإعلان العالمي حول مبدأ (التربية للجميع).

وفي حين أن التمويل يبقى محدوداً، فإن اليونسكو تعتمد على شبكة اتصال واسعة، وعلى موقعها العالمي الفريد لتصبح قوة هامة على الصعيد العالمي في مجال التعليم لذوي الحاجات الخاصة، ولتسهم في تنمية وتطوير مفهوم التربية المختصة في عدد من دول العالم، وبالتعاون مع فروع أخرى للأمم المتحدة، ووكالات التنمية الحكومية، والمنظمات غير الحكومية، أطلق البرنامج التربوي المختص والتابع لليونسكو عدداً كبيراً من المبادرات المحلية والإقليمية، إنها تجمع المعلومات وتنشرها، وتنتج المواد الخاصة بالتدريب، ترسم الخطوط العريضة وتضع الاستراتيجيات المتعلقة بسياسة العمل، على الصعيدين المحلي والإقليمي، بالإضافة إلى أنها تؤمن المعونة التقنية للمناطق النامية.

(1 – 18) اليونسكو والتربية الشاملة:

تعتبر اليونسكو – UNESCO واحدة من أهم المنظمات في العالم التي تتبنى سياسة الدعم للتربية الشاملة، وخصوصاً في (المؤتمر العالمي حول الحاجات التربوية الخاصة)، عقد في مدينة سلامنكا (إسبانيا) في حزيران (1994)، وقد وصف بأنه كان علامة فارقة في تطوير التفكير والممارسة بما يتعلق لتربية الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة، ومنذ سنوات عديدة، ومنظمة اليونسكو تواصل دعم وتشجيع (التربية الجامعة) التي هي من أولويات قضاياها، وذلك من خلال نشاطاتها في حقل التربية المختصة.

من توجهات اليونسكو حول التربية المختصة الصادرة عام (1988) والتي لحظت (التربية الجامعة) كقضية رئيسة للعمل المستقبلي، وقد نصت: (إن المسؤوليات المترتبة على التربية المختصة تقع ضمن مسؤوليات الجهاز التربوي بكامله، يجب أن لا يكون هناك نظامان منفصلان لجهاز تربوي واحد، دون أدنى شك فإن الجهاز التربوي برمته سيستفيد من إجراء التغييرات الضرورية المناسبة التي تتلاءم مع حاجات الأطفال المعوقين، فإذا نجحنا في إيجاد طريقة فاعلة لتعليم الأشخاص المعوقين ضمن نظام المدرسة العادية، نكون بذلك قد وجدنا الأرضية الصالحة تربوياً لوضع مثالي لجميع التلاميذ).

وقد أخذ في الحسبان أن إعادة تنظيم الجهاز المدرسي سيستغرق بعض الوقت، آخذين بعين الاعتبار درجة النمو في معظم الدول، ومع ذلك فإن الحاجة تقتضي وضع هذا الأمر على جدول أعمال إعادة تنظيم المدارس.

بالنسبة لليونسكو فالتربية الجامعة تلحظ بوضوح من خلال العملية الشاملة للإصلاح المدرسي، الذي يهدف إلى ملاءمة مختلف الحالات بما فيها حالات الإعاقة، وتوفير تعليم نوعي لكل التلاميذ.

ومن ضمن الدور الذي تلعبه المنظمة في دعم التربية الجامعة، فقد نفذت اليونسكو عدداً من النشاطات والمشاريع المحددة، والتي جاءت تماماً ضمن إطار العمل المحدد، وهناك إنجازات في مجالين رئيسيين خلال التسعينات: وضع الكثير من التصورات والتوجهات، وإعداد الكوادر التعليمية.

1. على مستوى التطورات والتوجهات:

فقد تم نشر وثيقة بالتوجهات حول المبادئ التي ترتكز على مجال التربية المختصة، ومراجعة عامة للممارسات الحالية: تعليم الأطفال والتلاميذ من ذوي الإعاقة المبادئ ومراجعة عامة حول الممارسة.

والأكثر من ذلك أن عدداً من المؤتمرات الإقليمية والمحلية قد عقدت ما بين سنة (1992 و1993) وذلك للتعريف عن تكييف البرامج أو الأساليب، ولمناقشة مشاكل التخطيط والإدارة المتعلقة بالتربية الجامعة، هذه المؤتمرات عقدت في كل من بوتسوانا، فنزويللا، النمسا، الأردن، والصين بمشاركة عدد من الدول التي تنتمي تحديداً إلى المنطقة أو الإقليم المعني بالمؤتمر، تلك المؤتمرات جمعت مسؤولين كبار من صانعي القرار في المجال التربوي، فهم مسؤولين عن القطاعات التربوية المباشرة والمختصة في بلادهم. وتهدف المؤتمرات إلى الحصول على مؤازرة السياسة والدعم الرسمي لتطوير وتنمية فرص التعليم للتلاميذ ذوي الحاجات التعليمية الخاصة، ولضمان حصول ذلك ضمن نظام المدرسة العادية إلى أقصى حد ممكن، أما أهم المواضيع التي درست فكانت: تهيئة المدارس لتتلقى كل الأطفال، إدارة مشتركة بالتعليم العادي والمختص، تبنّي برامج وطرق تعليمية وتدريبية عامة للمعلمين بالتعاون مع المعلمين المتخصصين، تحويل المدارس المتخصصة وتأسيس مدارس جامعة، وعدد كبير من التوصيات والخطط التنفيذية قد اقرّت.

2. الحاجات الخاصة في قاعة الدرس (الإستراتيجية التربوية للمعلم):

هذا المشروع لتدريب المعلمين وضع بهدف مساعدة المعلمين في المدارس العادية على تطوير وتنمية تفكيرهم وتعاملهم؛ بالنسبة إلى الطريقة التي تخولهم التجاوب مع جميع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في المدرسة، سواءً أكانوا من أولئك الذين يعانون من إعاقة محددة، أم أولئك الذين لا يحققون اي تقدم تعليمي، المشروع يدعوهم إلى أن يجدوا طرقاً جديدة لتكييف أنفسهم مع فئات مختلفة من التلاميذ، وأن يعيدوا التمحيص بأسلوبهم الحالي في محتويات المشروع متعرضة في (مجموعة الموارد التربوية للمعلمين)، وتعديل لمدربي المعلمين، ومواد خاصة بالطلاب، وشريط فيديو، هذه المجموعة وزعت من قبل فريق التمويل الدولي، وذلك بشروط ملائمة محلياً، وقد استخدمت على نطاق واسع في عدد من مختلف الدول في العالم. وهي متوفرة في عدد من اللغات.

(1 – 19) *لماذا نحتاج التربية الشاملة؟* "INCLUSIVE EDUCATION"

بات من الواضح أن الجدل الأساسي حول التربية الجامعة ليس جدلاً تربوياً فحسب، بل هناك أيضاً جدل اجتماعي وأخلاقي يدور حولها، إن أنظمة التعليم المختصة والمنفصلة قد أدت بوضوح إلى العزلة الاجتماعية، وإلى تقوقع الأشخاص ذوي الإعاقات في مرحلة الرشد في عالمهم الخاص، بينما التربية الجامعة على النقيض من ذلك، يمكن أن تؤسس لمجتمع أكثر شمولية حيث ينتمي إليه الجميع حتى أولئك ذوي الوضع المختلف، فهم يقبلون ويقيمون فقط كجزء من البشرية.

إن الاحتواء الشامل للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة في المجتمع يبدأ أولاً بدمجهم في المجتمع الأصغر والأهم ألا وهو المدرسة.

التربية الجامعة تعطي الفرصة للتلاميذ العاديين للمشاركة مع أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة بطريقة او بأخرى، ولتعلم قبول هذه الفروقات. والأشخاص ذوي الحاجات التربوية الخاصة بدورهم لديهم الفرصة ليصبحوا جزءاً لا يتجزأ من

المجتمع المدرسي، فيأخذون فكرة واقعية عن حال المجتمع المتناقض والمتعدد الأشكال، وكذلك عن الاحتمالات والقيود المتعلقة بوضعهم، وهم يستطيعون المشاركة أكثر في المجتمع عندما يبلغون مرحلة الرشد.

وللحقيقة أن الاحتواء الشامل لذوي الحاجات التربوية الخاصة في المجتمع، عملية تأخذ اتجاهين: إنها تهيئ الأشخاص ذوي الحاجات التربوية الخاصة لكي يكونوا جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، وتهيئ المجتمع ليحتضنهم.

وبالنسبة للنقطة الأخيرة، فليس من الواقعية بمكان أن نعتقد أنه بعد سنوات طويلة من التعليم المنعزل، سيبادر أبناء هذا المجتمع بقبول أناسٍ قلما رأوهم من قبل، فهم لم يذهبوا إلى المدرسة معاً، ولم يلعبوا معاً أثناء فترة الطفولة إلى آخره.

إذاً انه من المنطقي أن يعتبرهم المجتمع غرباء، لا ينتمون إليه بالرغم من كل الجهود التي صبت في مصلحة (الاحتواء الشامل) وبالطبع، فإنه من السذاجة أن نفترض أن التربية الجامعة ستؤدي أوتوماتيكياً إلى وجود مجتمع شامل، فالعنصرية قد ترسخت تماماً، وأحياناً تبدو واضحة وخصوصاً لأولئك الذين كانت لهم الفرص بأن يعيشوا ويتعلموا مع رفاقهم من ذوي الحاجات التربوية الخاصة.

هل الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة سيقبلون من قبل أقرانهم العاديين؟

في دراسة سريعة لنتائج التربية الجامعة، يبدو أن موقف كل من المعلمين وآباء/أمهات الأطفال الآخرين اتسمت بالحرج، إن عائلات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة غالباً ما تخشى بأن طفلها سيشعر بعدم الأمان والراحة في علاقاته مع زملائه من الأطفال العاديين، وحتى أكثر من ذلك، فهذه العائلات تخشى أن أولئك الزملاء يسخرون منه، ويحتقرونه أو بكل بساطة سيتجاهلونه، ولكن بصرف النظر عن الفكرة السائدة بأن الأطفال هم من القساوة بمكان، فإن معظم الدلائل

تشير إلى أن الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة قد قبلوا من قبل الأطفال الآخرين.

طبعاً هناك مشاكل ستحصل، ولكن مع ذلك لا داعي للقلق، فالسخرية وعدم التعاطف هما حالتان موجودتان بين الأطفال وفي ظروف عادية جداً، وهما ليستا محصورتان ولا خاصتان بمجال الإعاقة. فالأطفال أحياناً لا يعرفون كيف يتفاعلون مع الإعاقة، وغالباً ما يهزأون بالمعلم أو أي إنسان آخر يقوم بالتعريف عن الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة، ومن ثم القيام بشرح بعض الجوانب غير الاعتيادية لإعاقتهم، لكي يعتبروا الطفل المعاق واحداً من بقية الأطفال، بالرغم من قدراته وإمكانياته الإفرادية المحدودة، في بعض الدول، إن البرامج الخاصة قد أعدت بهدف تشجيع التفاعل الإيجابي بين ذوي الحاجات التربوية الخاصة وغيرهم.

هل يتعلم الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة أكثر في المدارس المتخصصة؟

الكثيرون من الآباء/أمهات يخشون من أن طفلهم المعاق سوف يتعلم القليل عندما يوضع في مدرسة عادية، لأنه لا يستطيع أن يتماشى مع المستوى الرفيع للتحصيل الأكاديمي، والحركة التعليمية السريعة، هذا الهم مبرّر بلا شك لو كانت التربية الجامعة تعني فقط أن يلقى بالطفل المعاق في المدرسة العادية من دون اتخاذ الترتيبات التي تتطلبها سياسة الاحتواء الشامل.

ولكن حتى لو طبق الاحتواء الشامل بجدية، على أطفال ذوي حالات خاصة لم يفلحوا في المدارس المتخصصة؟.

تشير الدراسات والأبحاث التي قارنت النتائج التربوية لطلاب التعليم الخاص بنتائج طلاب المدارس العادية، وهؤلاء الطلاب غالباً من ذوي الإعاقات العقلية وجزء من الحقيقة أن هذه دراسات أو الأبحاث تعرض بمشاكل تتعلق بطرق الأبحاث المتبعة، وقد كانت نتائجها غير أكيدة وغير محددة وقد فشلت بأن تعطي دلائل واضحة عن الفوائد التعليمية لأي من المدارس المذكورة. ومع ذلك فإن

الـدلائل الـتي أفرزتهـا الدراسـات المعمقـة الحديثـة والأكـثـر مصـداقية، لم تشـر إلى تقدم للتعليم الخاص بالمقارنة مـع المدارس العاديـة: الطلاب ذوي الحاجـات التربويـة الخاصة بما فيهم ذوي الإعاقة العقلية، لا يبـدو أنهـم يستفيدون في المدارس الخـاص أكثر مما يستفيدون في المدارس العادية.

هل يحتاج الطلبة ذوي الحاجات التربوية الخاصة إلى معلمين متخصصين وأسلوب تعليمي خاص؟

بـين ليبرمـان (Leiberman,1996) ان الأطفـال ذوي الحاجـات التربويـة الخاصة هم مجموعة مميزة من الأطفال للمقارنة مـع الأطفـال العـاديين فيبـدو مـن البديهي لنا أنهم يتطلبون أسلوباً تعليمياً خاصاً بهـم. فالأبحـاث الـتي أجريـت والـتي اسـتهلكت الكـثير مـن الوقـت والطاقـة، حاولـت أن تجـد طرقـاً وأسـاليب متخصصـة. وهذه الأساليب والطرق لم تثبت نجاحها بـأن تكون الوسيلة الـتي يسـتطيع الأطفـال ذوي الحاجات التربوية الخاصة من خلالها تحقيق النجاح التربوي المطلوب.

فـالتعليم المثمـر هـو الـذي يسـتند إلى أسـلوب (التعلـيم الـذي يكـون الطفـل محـوره)، والى بيئـة تربويـة مشـجعة، يبـدو أكـثـر أهميـة بأشـواط مـن التقنيـات المتخصصة والتي تشمل المعلمين المتخصصين.

هذه النتائج، بالإضافة إلى الرؤيا المتغيرة حول طبيعة الصعوبات التعلمية، تقودنا إلى الاستنتاج التالي: فعوضاً عـن البحـث التقليـدي عـن تقنيـات الاختصـاص لمساعدة الصعوبات التعلمية لدى التلاميذ، فـالتركيز يجـب أن يكـون بـالأحرى علـى إيجاد طرق لخلق ظروف ملائمة تناسب تنوع التلاميذ واختلافاتهم، وتسهل تعليم جميع الأطفال.

مسلمات الاحتواء الشامل Inclusion International Charter:

وقد ورد في العدد الثاني من منشورات الرابطة الدولية حول التربية الجامعة – مسيرة باتجاه التربية الجامعة ما اعتبر توصيات للاحتواء الشامل وذلك في شهر تشرين الثاني 1995.

1. نحن ندعم الاحتواء الشامل بشكل تام لجميع الأطفال ضمن التربية العادية.
2. الاحتواء الشامل في مجال التربية هو قضية من قضايا حقوق الإنسان.
3. إن جميع الأطفال هم سواسية من حيث الأهمية، وإن استثناء أي طفل خارج النظام الاجتماعي السائد، بسبب الإعاقة أو الصعوبات التعلمية هو احتقار وعنصرية.
4. يجب إعادة توزيع القدرات، والخبرات، والمساعدين، والتلاميذ في المدارس المعزولة، بشكل متناسب على نظام اجتماعي متنوع ومدعوم.
5. التعليم المنعزل يساهم في تعزيز العزلة الدائمة للأشخاص ذوي الإعاقات.
6. إن الدمج التربوي هو الخطوة الهامة أو الأولى في المساعدة لتغيير النظرة العنصرية، وفي خلق بيئة تتسع للجميع، وفي تنمية وتطوير مجتمع شامل.
7. إن الدمج الكلي للأشخاص ذوي الإعاقات أو الصعوبات التعلمية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، يتطلب دعماً قوياً للأطفال، وفتح الطريق أمامهم للحصول على التربية الجامعة.
8. نتوجه بنداء لكل الحكومات المركزية والمحلية لتأمين الدعم الضروري لجميع الأطفال لتمكينهم من المشاركة في مجتمع التربية الجامعة.

بيان (سلامنكا) ومدرسة الدمج الشامل:

لقد أكد بيان سلامنكا الذي أقيم في إسبانيا عام (2000) بشأن المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الحاجات الخاصة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الحاجات التربوية الخاصة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملاً رئيسياً من عوامل فلسفة التربية للجميع والمدارس الجامعة واقترح البيان ما يلي:

1. التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
2. التأكيد على ان المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
3. الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
4. تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
5. دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج معلمي الصفوف العادية.
6. قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الحاجات الخاصة.
7. إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به.

(الجوالده ، القمش 2012)

(1 – 20) الوضع التربوي Educational Setting:

تتيح البيئة الأقل تقييداً لكل طفل معوق تفاعلاً أكثر مع أقرانهم العاديين. ومن هذا المنطلق طلب قانون IDEA من كل مدرسة ان توفر مدى من الخيارات البرامجية للطلبة المصابين بعجز، تتراوح هذه البرامج من ما يعتبر البيئة الأقل تقييداً إلى البيئة الأكثر تقييداً. إن مفهوم "بيئة أقل تقييدا " يرتكز على الفرص المتوفرة للتفاعل بين الطالب المصاب بعجز وأقرانه العاديين. ومن ناحية عملية، فإن هذا يعني أن العائلة التي تحضر اجتماع IEP يجب ان تمتلك خيار الاختيار من هذا المدى من البرامج من أجل الحصول على التعليم الأكثر مواءمة للطفل. وعلى العائلة والمدرسة ان تتوصلا إلى اتفاق حول الوضع الذي تتم فيه تلبية حاجات الطفل التعليمية على أفضل وجه.

مكان ينظر إلى مفهوم بيئة أقل تقييداً على أنه مفهوم نسبي. وهذا يعني مفهوماً يمكن تفسيره بشكل متجدد لكل طالب على أساس خصائصه التعليمية المتفردة. ومع ذلك، هناك بعض الأخصائيين اليوم ممن يفسرون بيئة "أقل تقييدا " بطريقة أكثر عمومية ويطالبون بدمج الطلبة من ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام مع التعديلات المنهجية والتعاون وعمل الفريق من قبل أخصائيي التربية الخاصة والتعليم العام، وفي هذا الصدد نادى كل ستينباك، ستينباك (Stainback,Staiback &Ayres,1996) بضرورة المحافظة على تنوع الخدمات التربوية.

بينما اقترح مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children,1997) بضرورة تعاون أخصائيون من التربية الخاصة والتعليم النظامي في فريق من أجل توفير خدمات تعليمية فردية لكل طالب تم دمجه في صفوف التعليم العام.

وتعرف كل من فريند وكوك (Friend & Cook , 2000) التعاون – ما بين المربي الخاص والمربي العادي – على أنه "أسلوب التفاعل المباشر ما بين مجموعتين متساويتين على الأقل مرتبطتين بشكل تطوعي في اتخاذ قرار مشترك وذلك من خلال عمل تجاه تحقيق هدف مشترك".

خصائص التعاون:

- التعاون تطوعي، أي انه لا يمكن إجبار الناس على استخدام أسلوب معين عند تفاعلهم مع الآخرين.
- يتطلب التعاون توافق بين المشاركين وتكون مساهمة كل شخص مقدرة بشكل متساو ويكون لكل شخص قوة مساوية في صنع القرار.
- يرتكز التعاون على أهداف مشتركة. لا يكون الأخصائيون مجبورين على المشاركة في جميع الأهداف من أجل تحقيق التعاون. يكون هناك هدف واحد فقط محدد وهام بشكل كاف للمحافظة على انتباههم المشترك.

- يعتمد التعاون على المسئولية المشتركة للمشاركة وصنع القرار. ويجب أن يتحمل المتعاونون مسئولية الارتباط الفعال في الفعالية وفي صنع القرار المترتب عليها.
- يتشارك الأفراد المتعاونون في مصادرهم. ويمكن أن تثري المشاركة في مصادر الوقت والمعرفة والمواد الإحساس بالملكية بين الأخصائيين.
- يشترك الأفراد المتعاونين بالمسئولية عن النتائج. وسواء كانت نتائج التعاون ايجابية أو سلبية يكون جميع الأفراد المشاركين مسئولين عن هذه النتائج.
- يمكن أن يشمل التعليم عن طريق فريق تدريس مشترك لدرس أو مجال أو برنامج تعليمي كامل.

وفي حالات الدمج، يعمل معلم التربية الخاصة والعامة مع بعضهم البعض في أوضاع التعليم تعن طريق فريق. والتعليم عن طريق فريق يطلق عليه أيضاً التعليم المشترك ويمكن أن يشمل تدريس مشترك للدرس أو لمجال معين أو برنامج تعليمي كامل. وبالنسبة لفون وشوم وارجلز (Vaughn, Schumm, and Arguelles 1997)، يعتبر التعليم المشترك "مثل الزواج"، فيمكن أن يكون مثمراً إذا ما تم حل القضايا المشتركة.

يعمل فريق التدخل قبل التحويل على إبقاء الطلبة في صفوف التعليم العام.

وتذكر جرادن (Graden,1989) ان هناك ترتيب آخر وهو "فريق دعم الطلبة" (والذي يعرف ايضاً بأسماء اخرى عديدة من مثل "فريق مساعدة المعلم"). وهو عبارة عن مجموعة من المعلمين وأخصائيين آخرين من المدرسة يعملون مع بعضهم البعض لمساعدة معلم الصف النظامي. و تحت بعض الظروف، يركز الفريق على إبقاء الأطفال في غرفة الصف العادية بدلاً من تحويلهم إلى برامج التربية الخاصة؛ ويعرف مثل هذا الفريق أحياناً باسم "فريق التدخل قبل التحويل" بينما أشار كل من سافران وسافران (Safran & Safran,1996) انه وفي أوضاع

أخرى، يوفر أعضاء الفريق استشارات للمعلمين أو خدمات مباشرة للطلبة الذين يتم التعرف على أنهم ذوي حاجات خاصة ولكنهم موجودين في صفوف منتظمة.

ويتم تصميم هذه الترتيبات للمحافظة على تدريس الطالب ودمجه في غرفة الصف العادي. وهناك أنواع أخرى من الخدمات للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة يطلق عليها "برامج الانسحاب" pullout، حيث إنها تشمل الطالب الذي يغادر غرفة الصف ليتلقى تدريساً خاصاً. والتنظيم التقليدي لغرفة المصادر مثلاً، يشمل طلبة يغادرون غرفة الصف العادية للحصول على تدريس متخصص في مجالات أو احتياجات أكاديمية. ومع ذلك، ففي العديد من الأقسام في الدولة، تتغير هذه الممارسة ويجري معلم المصادر، حسب نموذج استشارة، اجتماعاً مع معلمين لتخطيط تعديلات تدريسية للطلبة بالإضافة إلى توفير خدمات تدريسية مباشرة في غرفة الصف الاعتيادية. وهناك بعض الأمثلة على برامج الانسحاب التقليدية تشمل خدمات اللغة والنطق، توجه وحركة الطلبة الذين يعانون من إعاقات بصرية، ومعالجة فيزيائية للطلبة الذين يعانون من إعاقة جسدية.

الأساليب التدريسيّة في التربية الخاصّة:

تعرّف عمليّة التدريس (Instruction) على أنها: "عمليّة تلقين المعرفة، وتدريب المهارة وإعطاء تعليمات او معلومات" أو هي "نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لكي يتعلم"، أي لتحقيق أهداف تعليميّة يمكنه بها أن ينمو معرفيّاً ووجدانيّاً وحركيّاً" أو هي "عمليّة يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمعلم والمنهج وغيرها من المتغيّرات بصورة نظاميّة بغية تحقيق أهداف محدّدة سلفاً". وتتضمّن عمليّة التدريس عدداً من الكفايات المعرفيّة والأدائيّة التي تمكّن المعلم من تحقيق الأهداف التربويّة.

(القمش والجوالده، 2012)

وعند الحديث عن الأساليب التدريسيّة في التربية الخاصّة بشكل عام، فإنه لا بدّ من الإشارة إلى الحقائق التالية:

1. ليس ثمّة طريقة أو نمط تعليمي أو تنظيم بيئي أو أدوات أو وسائل تناسب جميع الأطفال المعوّقين في غرفة الصف.
2. تتنوّع البيئات التربويّة (البدائل التربويّة) اكثر للطلبة المعوقين.
3. تؤثر شدّة ونوع الإعاقة في تخطيط التدريس واختيار المكان التربوي.
4. يعتبر التدريس عديم الفاعليّة إذا لم يكن السلوك تحت السيطرة.
5. تؤثر الفلسفة التي يتبناها المعلم نحو الأفراد المعوّقين على نوع واستراتيجيّات التدريس التي يستخدمها.

(الحديدي والصمادي، 1994)

وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصّة متنوّعة إلا أنهّا عموماً تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي (Diagnostic-Prescriptive Approach)، ويتضمّن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطّة لمعالجتها. وتحديداً فإن هذا المنحى يشمل إتباع الخطوات الأربع التالية:

1. تقييم الطالب:

قبل البدء بالعمليّة التدريسيّة يقوم المعلم بتقييم أداء الطالب، حيث يجمع المعلومات عنه مستخدماً الملاحظة المباشرة أو الاختبارات الرسميّة المعروفة.

2. التخطيط للتدريس:

بناءً على المعلومات التي تمّ جمعها عن أداء الطالب توضع الخطط التدريسيّة لتنفذ من خلال الخطّة التعليميّة الفرديّة للطالب.

3. تنفيذ الخطّة التدريسيّة:

حيث توضع الخطة التدريسيّة موضع التنفيذ وتوظف الأساليب التعليميّة لتنفيذها، وهذه الأساليب قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات) أو التعليم غير المباشر (نموذج تدريب العمليّات).

4. تقييم فاعليّة التدريس:

وبعد الانتهاء من تنفيذ الخطّة التدريسيّة يتم تقييم آراء التلميذ ثانيةً لمعرفة مدى التقدّم الذي حدث في أدائه وذلك على ضوء المعايير التي تمّ اعتمادها في الخطّة.

وبشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليميّة المستندة إلى المنحى التشخيصي – العلاجي إلى نموذجين رئيسين هما:

- نموذج تدريب العمليّات.
- نموذج تدريب المهارات، ويُشار إليه أحياناً بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، وممّا يجدر ذكره أن البحوث العلميّة تقدّم أدلة قويّة على فاعليّة هذا الأسلوب.

(الخطيب و الحديدي، 1998)

تكييف التعليم:

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال المعوّقين تكييف الأساليب التدريسيّة لتتلاءم مع طبيعة الفرد المعوّق، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليميّة خاصّة او تكييف وتعديل الوسائل التعليميّة التقليديّة.

ويُشير الخطيب و الحديدي (1998) إلى أن تكييف التعليم يشمل الجوانب الأساسيّة التالية:

- تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال.
- تعديل معدل السرعة في تقديم المحتوى الدراسي.
- توفير التعليم الإضافي.
- مراجعة المعلومات.

ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصّصة للأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة باليد؛ لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لاإراديّة غير منتظمة وهم بحاجة إلى أدوات خاصة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات معدّلة لتأدية مهارات العناية بالذات، وثمّة أطفال معوقون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

(1 – 21) *التربية الخاصة والتطور التعليمي:*

يؤمن العديد بضرورة السماح للبالغين من ذوي الإعاقات بالعيش في بيئة "طبيعية" وبأقل تقييد ممكن. حيث كان لفلسفة التطبيع تأثيراً هاماً على الخيارات السكنية المتوفرة للأشخاص ذوي الإعاقات. ومن خلال حركة عدم الوضع في مؤسسات، وخلال الأعوام الخمسة والعشرين الماضية، انتقل عدد كبير من الأفراد من ذوي الإعاقات، وبنجاح، من المؤسسات إلى أوضاع مجتمعية مثل المنازل والشقق الجماعية. وفي الوقت الحالي، هناك (1٪) فقط من الأطفال ذوي الإعاقات يعيشون في مؤسسات مكلفة مادياً ومعزولة. ويذكر كل من واش، رايس، وروسين (Walsh,Rice,&Rosen,1996) انه يمكن تطبيق مفهوم "بيئة اقل تقييداً أيضاً على الإقامة ؛ فيشعر العديد أن أوضاع المجتمع الأقل تقييدا، أي تلك التي تتيح وصولاً أكبر إلى خبرات الحياة اليومية الطبيعية والتفاعل مع الجيران، هي

الأوضاع المرغوبة أكثر بالنسبة للبالغين ذوي الإعاقات على المدارس أن تعمل من اجل تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات.

على الرغم من القيام بتحسينات مؤثرة، إلا أن هناك بعض التحديات التي لا زالت قائمة. فهناك العديد من الأطفال الذين تتم خدمتهم دون تقديم المساندة التي يحتاجونها لكي ينجحوا، كما أن هناك العديد من الشباب، خاصة أولئك الذين تم التعرف على أنهم يعانون من صعوبات تعلم واضطرابات انفعالية يتسربون من المدارس. وهناك أيضاً العديد من المعلمين غير المعدّين بشكل كاف لخدمة الأطفال من ذوي الحاجات التعليمية والتعلمية المعقدة. فالنتائج المرجوة من الدمج والمجالات ذات العلاقة لا تكمن في توسيع الفرص والوصول للأشخاص ذوي الإعاقات، بل تكمن في توفير نوعية حياة جيدة بشكل شامل.

الحصول على خدمات التربة الخاصة:

لقد تغيرت أحقية الحصول على التربية الخاصة وما يرافقها من خدمات نوعاً ما منذ إقرار IDEA، حيث حصل تغير في عدد الفئات في التربية الخاصة وتعريفات مجالات الإعاقات بشكل كبير. ولقد تطورت الفئات بسبب التغيير في النظرة إلى أسباب صعوبات التعلم وأنماط البرامج التربوية التي يحتاجها الطلبة في كل فئة. ويتغير عدد وطبيعة الفئات مع ازدياد تعلم الأخصائيين في المجالات الطبية والنفسية والتربوية عن العجز ومع تطويرهم لآراء تتعلق بالاستراتيجيات التربوية و تعرفهم على النواتج التربوية المرغوبة لدى الطلبة.

ومع ذلك، أدت بعض المعلومات التي تم تجميعها خلال الأعوام القليلة الماضية إلى تساؤل عدد من الأخصائيين في مجال التربية الخاصة عن الحاجة إلى الفئات. وتتعلق بعض مخاوفهم بالقضايا الفلسفية، فعلى سبيل المثال، هل يجب علينا تصنيف الأطفال من أجل خدمة حاجاتهم التربوية ؟ ويتعلق مجال آخر من المخاوف بقضايا عملية مثل وضع البرامج التربوية. وإذا ما استخدمت نفس الاستراتيجيات التعليمية لتعليم معظم الأطفال المصابين بعجز، لماذا علينا أن

نصنفهم؟ وتركز مخاوف عملية أخرى على انتقاء أطفال معينين فقط لتلقي خدمات التربية الخاصة. وقد يتسرب أطفال آخرون ممن لا ينطبق عليهم التعريف الفدرالي، وبذلك، لا يتلقون خدمات خاصة مع أنهم لا ينجحون في البيئة المدرسية.

ولقد نتج عن هذه المخاوف وغيرها من المخاوف ذات العلاقة تغيرات في الطريقة التي تقدم فيها خدمات التربية الخاصة في نصف ولايات هذه الدولة تقريبا. وفي بعض الولايات، تتم خدمة الطلبة المصابين بعجز حسب تصنيف الفئات، بينما لا يتم ذلك الأمر في ولايات أخرى. وإذا ما تمت خدمة الطلبة على أساس فئاتهم، فإن هذا يعني أنهم يوضعون في مجموعات وتتم خدمتهم من قبل معلم معتمد في هذا المجال. فعلى سبيل المثال، ستلقى طلبة يعانون من صعوبات تعلم خدمات خاصة من قبل معلم يحمل شهادة ومعتمد في تعليم هذه الفئة من الطلبة. وإذا تلقى هؤلاء الطلبة خدمات خارج غرفة صف التعليم العام، سوف يكون الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم فقط تم دمجهم في هذا الوضع التعليمي. وتلتزم الولايات التي تقدم البرامج التصنيفية بالفلسفة القائلة بأن الطلبة الذين يمتلكون أنواعاً مختلفة من الإعاقات يحتاجون إلى خدمات متخصصة مختلفة و \ أو بيئات تعليمية.

(1 – 22) التربية الخاصة والتأهيل:

بين كل من ماستروبيري و سكرجز(Mastropieri & Scrugs,2000) ان البند(504) من قانون إعادة التأهيل لعام (1973) – وهو قانون حقوق مدنية يطلب من جميع المؤسسات عدم التحيز ضد الأشخاص الذين يعانون من عجز بأي شكل إذا ما رغبوا في الحصول على تمويل فدرالي – وجوب إمكانية وصول الأشخاص المصابين بعجز للمرافق العامة.

لقد كان لهذا البند (504) تاثيراً لا بأس به على العمارة والبناء في الولايات المتحدة حيث انه يتطلب إجراء تغيرات في تصميم البناء للوصول البدني. كما أنه استخدم أيضاً لمنع التحيز ضد شخص ما، فقط لأنه \ لأنها تعاني من

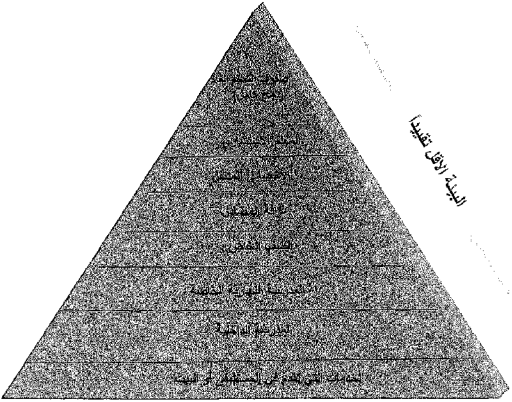
عجز. وتطالب المدرسة بإيجاد خطة خاصة لمواجهة حاجات الطالب التعليمية ولخلق بيئة يمكن الوصول إليها.

جدول رقم (5 – 1) أوضاع تقديم التربية الخاصة:

صفوف التعليم العام	مع المساندة إذا قضت الحاجة
المعلم المستشار (Consultant Teacher)	وهو معلم مختص في التربية الخاصة يقدم خدمات للطلبة غير العاديين بطريقة غير مباشرة عن طريق مساعدة معلمي الصفوف العادية الذين يعملون مباشرة مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة
المعلم الأخصائي المتنقل (Itinerant Teacher)	يقوم المعلم الأخصائي المتنقل يقوم بتقديم الخدمات لعدد من المدارس بحيث يقوم بالتنقّل بينهم وذلك في منطقة محددة، بحيث يقوم بزيارة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بشكل دوري وكلما دعت الحاجة وذلك لتقديم المشورة والنصيحة. وعليه فإن الأطفال يقضون معظم الوقت في الصفوف العادية ويتم استدعاؤهم من الغرف الصفيّة العادية لفترات محددة وقصيرة جداً.
غرفة المصادر (Resource Room)	يقوم معلم التربية الخاصة بالتدريس أو الدعم للطلبة الذين تم التعرف عليهم بأنهم ذوو الحاجات الخاصة حيث يتلقون حصصاً معينة في الجوانب التي يظهرون فيها مشكلات وفق جدول محدد، ويتلقون الحصص الأخرى في الصف العادي. يقوم بالتدريس في غرفة المصادر معلم مختص في التربية الخاصة يتشاور بشكل دائم مع المعلم العادي ويقومان معاً بتصميم البرنامج المناسب للطالب.

صفوف التعليم العام	مع المساندة إذا قضت الحاجة
الصف الخاص الملحق بالمدرسة العادية (Special Classes with Regular School)	تقوم هذه الصفوف بتجميع الأطفال حسب تصنيفهم – موهوبين، صم، صعوبات تعلم – ثم يقوم معلم متخصص بتعليمهم مع بعضهم البعض. قد يغادر طلبة منفردون الصف الخاص لمدة زمنية في اليوم وذلك لكي يتلقى تعليما في صف تعليم عام، ولكنهم يقضون غالبية وقتهم في الصف الخاص.
المدرسة النهارية الخاصة (Special Day School)	مصممة بشكل استثنائي للطلبة غير العاديين. عادة ما تكون الخدمات ذات العلاقة والتي يحتاجها الطلبة في نفس المكان. قد تكون هذه المدارس حكومية أو خاصة.
مدارس (مراكز) الإقامة الدائمة(Residential School Centers)	وهي عبارة عن مدارس متخصصة يعيش فيها الطلبة أثناء السنة الدراسية. وهي تعتبر أكثر البيئات التعليمية تقييدا للطلبة غير العاديين، حيث لا تتاح لهم الفرصة للتفاعل مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقات.
الخدمات التي تقدم في المستشفى أو البيت (Hospital and Home Services)	توفير معلم تربية خاصة للطلبة الذين يتم تعليمهم في المنزل أو خلال إقامتهم في المستشفى بسبب المرض الشديد أو بسبب حاجات أخرى.

(1 – 23) البدائل التربوية لذوي الحاجات الخاصة:



نلاحظ أن أقل البيئات التعليمية تقييداً هي غرفة الصف العادية ونحن نسعى ما أمكن لإدراج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في البرامج العادية بدون أية مساعدة فعندها لا يتم تسميتهم بذوي الحاجات الخاصة.

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية:

1. الجوالده، فؤاد عيد، القمش، مصطفى نوري (2012) البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة "، ، عمان، الأردن. دار الثقافة.
2. الحديدي، منى والصمادي، جميل والخطيب، جمال (1994). الضغوط النفسية التي يتعرض لها أسر الأطفال المعوقين، دراسات، 21 (أ) 1.
3. الخطيب، جمال. والحديدي، منى (1998). التدخل المبكر: مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. دار الفكر. عمان: الأردن.
4. القريوتي، إبراهيم (2003) اقتراح برنامج تعليمي يوافق الأطفال المعوقين سمعياً خلال المرحلة المبكرة من نموهم في مراكز إمارة الشارقة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، لبنان، بيروت.
5. القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2010) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
6. القمش، مصطفى والجوالده، فؤاد (2014). التدخل المبكر، الأطفال المعرضون للخطر. دار الثقافة، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية :

1. Adelman, H. S. (1996). Appreciating the classification dilemma. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (2d ed.) (pp. 96-111). Boston:Allyn & Bacon.
2. Bailey D. B. Jr. McWilliam, R. A. Busse, V. and Wesley, P. W. (1998): Inclusion in context of competing values in early childhood education, Early childhood research Quarterly vol. 13, no. 1. pp. 27-47.
3. Bennett, T. , De Luca, D. and Bruns, B. (1997): Putting inclusion into practice: "Perspectives of eachers and parents". Exceptional children Vol. 64, no. 1, pp. 31-115.
4. Bradley, D. F. , King- Sears, M. E & Tessir – Switlick, D. M. , (1997). Teaching students In Inclusive Settings: Theory, Allyn and Bacon: Boston.
5. Clark, B. (1997). Growing up gifted (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
6. Cook, R. E. , Tessier, A. , & Klein, M. D. (2000). Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
7. Council for Exceptional Children (1997). CEC policy manual: Basic Commitments and responsibilities to exceptional children. http:// www. cec. specl. org/pp/policies/ch3. htm#35.
8. Ford SE,(1999). The Effect of Music on the Self-Injurious Behavior of an Adult Female with Severe Developmental Disabilities. Colorado State University.
9. Ford, A. , Davern, L. , & Schnorr, R. (1992). "Making sense" of the curriculum. Ins. Stainback & W. stainback (Eds). , Curriculum Considerations in luclusive Classroom: Facilaiting Learning for all students. (pp. 37 – 61).
10. Friend, M. , & Cook, L (2000). Interactions: Collaboration skills for school professionals (third ed.). New York: Longman.

11. Graden, J. L. (1989). Redefining "prereferral" intervention as intervention assistance: Collaboration between general and special education. Exceptional Children, 56(3), 227-231.
12. Halvorsen, A. T. , & Sailor, w. (1990) Integration of students with severe and profound disabilitis: Areview of research. In R. Gaylord- Ross (Ed) Issue and research In special Education (pp. 110-172) Teacher College Press, New York.
13. Harry, B. , Rueda, R. , & Kalyanpour , M. (1999). Cultural reciprocity in sociocultural perspective: Adapting the normalization principle for family collaboration. Exceptional Children, 66(1), 123-136.
14. Heward, W. (2002). Exceptional children: An introduction to special education. New Jersy, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
15. Hobbs, N. (1975). The futures of children: Categories, labels, and their consequences. Nashville: Vanderbilt Institute for Policy Studies.
16. Leiberman, L. M. (1996). Preserving special education... for those who need it. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (2d ed.) (pp. 16-27). Boston: Allyn and Bacon.
17. Mastropieri,M. A. , & Scruggs,T. E (2000). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Columbus. OH: Merrill.
18. Moores,D. F. (2001). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices (5th ed.). Boston; Houghton Mifflin.
19. Powell,T. H. , & Gallager,P. A. (1993). Brothers and sisters: A Special part of exceptional families(2d ed.). Baltimore: Brookes.
20. Reynolds,M. C. , Wang,M. C. , & Walberg,H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. Exceptional Children,53,391-398.

21. Safran,S. P., & Safran, J. S. (1996). Intervention assistance programs and prereferral teams: Directions for the twenty-first century. Remedial and Special Education,17(6), 363-369.
22. Stainback, S. , Stainback,W. , & Ayres, B. (1996). Schools as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (2d ed.) (pp. 31-43). Boston: Allyn and Bacon.
23. Stayton, V. , & Johanson, L. (1990): Personnel preparation in early childhood special education. Journal of carly intervention, 14, pp. 352-353.
24. Unesco (2000) – Review of the present Situation of Special Education. Paris – Unisco.
25. Vaughn, S. , Schumm, J. S. & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. Teaching Exceptional Children,30(2), 4-10.
26. Villa,R. A. ,Thousand, J. A. ,Meyers,H. ,& Nevin,A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education, Exceptional Children,63(1), 29-45.
27. Walsh,K. K. Rice,D. M. ,&Rosen,M. (1996). Options and choices in residential service delivery. In W. Stainback (Eds.), Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (2d ed.) (pp. 267-278). Boston: Allyn & Bacon.

﴿الفصل الثاني﴾

الموهبة والتفوق

(مفاهيم أساسية)

(2 – 1) مقدمة.

(2 – 2) تعريف الموهبة والتفوق.

(2 – 3) شيوع الموهبة والتفوق.

(2 – 4) الكشف والتعرّف على الأشخاص الموهوبين والمتفوقين

(2 – 5) خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

(2 – 6) البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين.

(2 – 7) أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين.

(2 – 8) إرشادات للمعلم لمساعدة الطالب الموهوب أو المتفوق داخل الصف العادي.

مراجع الفصل الثاني.

الفصل الثاني

الموهبة والتفوق
(مفاهيم أساسية)

(2 – 1) مقدمة:

لقد تطوّر مفهوم الموهبة والتفوّق عبر العقود الماضية، إذ كان الاعتماد الأساسي في تحديد الموهبة والتفوّق على إختبارات الذكاء التقليدية المقنّنة، وعلى اختبارات التحصيل المدرسي، فكان الفرد يعتبر موهوباً إذا كان أداؤه أعلى من (1٪) من المجتمع المدرسي مقاساً بإختبارات الذكاء أو التحصيل. وقد كان هذا الفهم للموهبة والتفوّق ينسجم مع مفهوم العامل العام الذي اقترحه العالم سبيرمان سنة (1923) والذي يعبّر عن القدرة العقلية العامة للدلالة على الارتباط العالي بين الاختبارات الفرعية للذكاء. ومع أن سبيرمان أضاف إلى ما سماه بالعوامل الخاصة، إلا أنه يرى أنها اقل أهمية. ونتيجة لأبحاث علماء آخرين أمثال ثورندايك وثيرستون، فقد تم التأكيد على وجود عدد من القدرات على شكل عوامل طائفية هي المسؤولة عن الذكاء. فقد اقترح ثورندايك ما يسمى بالذكاء الاجتماعي، والذكاء المادي، والذكاء المجرّد. كما اقترح ثيرستون المعاني اللفظية، والقدرة العددية، الاستدلال، سرعة الإدراك، العلاقات المكانية، الذاكرة، والطلاقة اللغوية. وبذلك فقد تم استبعاد مفهوم العامل العام الذي اقترحه سبيرمان.

(القمش والمعايطة، 2010)

ومع تقدّم الأبحاث في مجال الذكاء والتي ابتدأت في الخمسينات من القرن الماضي، لم يُعد مفهوم الذكاء كقدرة عقلية عامة مقبولاً لدى الكثير من الباحثين، بعد التوصل إلى ما يسمى بالتفكير التباعدي (Divergent Thinking) الذي يشير إلى قدرة الفرد إلى إنتاج إستجابات متنوعة ومرنة وفيها إبداع، مقابل ما يسمى بالتفكير التقاربي (Convergent Thinking) والذي تقيسه إختبارات الذكاء التقليدية التي

تتطلب من الفرد إستجابة واحدة محددة تعكس حقائق معينة وتكون هي الصحيحة.

(Gardner, 1993; Gallagher, 1985)

من هنا، فإن الاعتماد على قياس الذكاء، في تحديد الموهبة والتفوّق يبقى قاصراً إذا لم تتضمن إختبارات الذكاء قياس الأصالة أو الإبداع أو التفكير المنتج، ذلك أن بعض الباحثين أشاروا إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقاييس الذكاء أو التفكير المنتج ليست عالية، وتقرب أحياناً من الصفر، مما دعاهم إلى المناداة بضرورة أن يتضمن الكشف والتعرف على الموهبة والتفوّق إختبارات تقيس تلك القدرات التي اعتبرها ذات أهمية بالغة كخصائص تميز الأفراد الموهوبين والمتفوقين.

(Reise, 1989)

إن التأكيد على القدرات المختلفة والتميز في مجالات متنوعة، جعل من غير الممكن الاعتماد على إختبارات الذكاء التي تقيس العامل العام واختبارات التحصيل المدرسي في الكشف والتعرف عن الموهبة والتفوّق والمناداة بضرورة اعتماد المنحى الشمولي وطريقة دراسة الحالة لتحديد الموهبة والتفوّق.

(القريوتي وآخرون، 1995، ص: 406)

(2 – 2) *تعريف الموهبة والتفوق:*

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفوّق واستخدموا مصطلحات متباينة عن الموهبة. ومع أن الموهبة هي أكثر المصطلحات استخداماً بين الباحثين، إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس الفئة كمصطلح التفوق، والإبداع، والعبقرية، والتميّز.

إن مشكلة تعريف الموهبة والتفوق يأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوّق التي يعتبرونها هامة في تحديد الموهبة. فبينما يركّز بعضهم على التفوق

في القدرة العقلية العامة، يركّز آخرون على القدرات الخاصة، أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع، أو بعض الخصائص وسمات الشخصية.

(Hallahan & Kauffman, 2003)

إن التعريف الذي يلاقي قبولاً عاماً في أوساط الباحثين هو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي إذ ينص التعريف على أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيون مؤهلون والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ. إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع.

إن الأطفال القادرين على الأداء العالي يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً أو إمكانات وقدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة:

1. قدرة عقلية عامة.
2. قدرات تحصيل محددة.
3. إبداع أو تفكير منتج.
4. قدرة قيادية.
5. فنون بصرية وأدائية.
6. قدرة نفس حركية.

(القمش والمعايطة، 2010)

إلا أن مكتب التربية الأمريكي قد حذف القدرة النفس حركية وذلك في مراجعته للتعريف السابق مكتفياً بالقدرات الخمس الأولى.

(السرور، 2003، ص: 32)

وفيما يلي توضيح لما يقصد في كل مجال من المجالات الستة المذكورة أعلاه:

- **القدرة العقلية العامة:**

ويقصد بها مجموعة القدرات التي ترتبط بالأداء المدرسي المرتفع والذي تقيسه إختبارات الذكاء التقليدية مثل الجوانب اللفظية والرقمية، والفراغية، والذاكرة، والاستدلال.

- **قدرات التحصيل المحددة:**

وهي تتضمن الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من الموضوعات المدرسية مثل: العلوم، الرياضيات، اللغة... إلخ.

- **الإبداع أو التفكير المنتج:**

ويستدل على هذا المجال أو المفهوم من خلال الأصالة في حل المشكلات ومن خلال المرونة في التفكير وكذلك من خلال طلاقة الأفكار.

- **القدرة القيادية:**

وهي تتضمن ما يلي:

- القدرة على تحسين العلاقات الإنسانية.
- القدرة على مساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف.

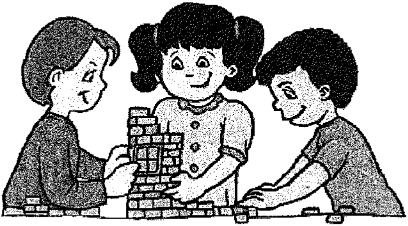
- **التفوق في مجال الفنون البصرية والأدائية:**

فيعبّر عن هذه القدرة من خلال عددٍ من الفنون مثل الكتابة أو الموسيقى أو أي مجال آخر.

- **القدرة النفس – حركية:**

فيقصد بها تلك القدرات التي تتطلب مهارات في الجانب الميكانيكي والفنون الدقيقة والعلوم.

(Hallahan & Kauffman, 2003)



هذا وعلى الرغم من اعتماد التعريف السابق كتعريف شامل للموهبة والتفوق، إلا أنه من الضروري إستعراض بعض التعريفات الأخرى التي اقترحها بعض الباحثين والمهتمين بتربية الموهوبين.

تعريف رنزولي (Rinzulli) سنة (1978):

لقد إقترح رنزولي (Rinzulli) سنة (1978) أن الموهبة والتفّوق هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عالٍ من الإلتزام في المهمة، ومستوى عالٍ من الإبداع. فالطفل الموهوب أو المتفوق من وجهة نظر رنزولي هو الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها إختبارات التحصيل الدراسي، بالإضافة على أداء عالٍ على إختبارات الذكاء. كما أن الطفل الموهوب يتميز بخاصية الإلتزام في المهمة تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف والدوافع والتحصيل. وأخيراً، فالطفل الموهوب أو المتفّوق يتصف بأن لديه إبداع يظهر على

شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد. هذا وتجدر الإشارة إلى أن تلك الخصائص الثلاث الرئيسية يجب أن تظهر كلها قبل (الحكم على الطفل) بأنه موهوب أو متفوق.

تعريف تاننبوم (Tannenbaum):

كذلك فقد اقترح تاننبوم (Tannenbaum) ضرورة توافر خمسة عوامل يمكن أن تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي: القدرة العقلية العامة والتي تعبّر عن العامل العام، والقدرة الخاصة. وتعرف بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء الإرادة والرغبة للقيام بتضحيات من أجل الإنجاز، والعوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجّع وتحفّز الفرد على زيادة إمكاناته، وأخيراً عوامل الصدفة، وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبّر عن الفرص للأداء المتفوق.

تعريف آريتي (Arieti):

أما آريتي (Arieti) فيشير إلى وجوب توافر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً أو متفوقاً، وهي: التفّوق والذي يعبّر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون، والإبداع كما يعبّر عنه التفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معاً لتكّون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً، والقابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

مما سبق يمكننا الاستنتاج من خلال استعراضنا للتعريفات المختلفة للموهبة والتفّوق بأن الأطفال الموهوبين والمتفوقين وإن تشابهوا فيما بينهم بعددٍ من الخصائص والسمات إلا أنهم مجموعة غير متجانسة.

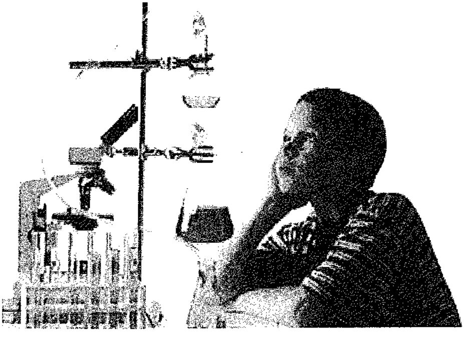
(2 – 3) شيوع الموهبة والتفوق:

نتيجة للاختلافات بين الباحثين والمهتمين على تعريف الموهبة والتفّوق وبسبب التطورات الحديثة التي ظهرت حول مفهوم الموهبة والتفّوق، فإنه لا يوجد إتفاق بين الباحثين على نسبة شيوع الموهبة والتفّوق في المجتمع.

واعتماداً على المنحنى الإعتدالي وتوزيع الذكاء بين الناس، فإنه من المتوقع أن يحصل (15 – 16٪) من المجتمع على معامل ذكاء يصل إلى (115) أو أعلى، بينما يحصل 2٪ إلى 3٪ على معامل ذكاء (130) أو أعلى. وهذه النسب هي باعتماد معامل الذكاء مقاساً بإختبارات الذكاء. وحيث أنه من الصعب التعّرف على الموهوبين المتفوقين من الفئات المحرومة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية، فإن هناك ميلاً لدى الباحثين باعتماد الحد الأعلى لمعاملات الذكاء في المجتمع كاعتماد 3٪ إلى 5٪ من المجتمع المدرسي، علماً بأن استخدام إختبارات الذكاء وحدها سيكون متحيزاً لصالح الفئات الاقتصادية والاجتماعية العليا.

(Hallahan & Kauffman, 2003)

(2 – 4) الكشف والتعّرف على الأشخاص الموهوبين والمتفوقين:



يعتمد الكشف والتعّرف على الطلبة الموهوبين على التعريف المستخدم. وحيث أن الاعتماد بشكل تقليدي على إختبارات الذكاء والتحصيل في الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعّرف عليهم قد لاقى إنتقادات من قبل الباحثين، فإن هذه الإختبارات لم تعد مقنعة ولا تستخدم لوحدها في عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وإنما مع إجراءات ووسائل أخرى متعددة ومتنوعة.

أولاً: إختبارات الذكاء:

- إختبارات الذكاء الفرديّة:

إن استخدام إختبارات الذكاء الفردية في التعرف على الطلبة الموهوبين له ما يبرره نظراً لمزايا هذه الإختبارات، إذ أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تزوّد الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق الملاحظة أثناء تطبيق الإختبار، كما أن إختبارات الذكاء تقدّم مساعدة قيمة للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية.

ومن أشهر إختبارات الذكاء الفردية وأكثرها استخداماً مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- مقياس ستانفورد – بينيه.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- بطارية تقييم كوفمان للأطفال.
- مقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال.

تتكون هذه الإختبارات من عدة إختبارات فرعية تشتمل على الجوانب اللفظية والعددية والمجرّدة وقوّة الذكاء. ويفترض أن هذه الإختبارات تقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام وذلك بدلالة معامل الذكاء الكلي،

بالإضافة إلى معاملات ذكاء لفظية وأدائية في بعض الإختبارات مثل إختبارات وكسلر وستانفورد – بينيه.

- **إختبارات الذكاء الجمعيّة:**

ومن أهم إختبارات الذكاء الجمعيّة التي تُستخدم في التعرّف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة والتي تتألف من تصاميم هندسية حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمل التصميم. تتميز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء إنحرافية.

ومع أهمية وسهولة استخدام إختبارات الذكاء الجمعّية، إلا أن هذه الإختبارات لا تقارن مع إختبارات الذكاء الفردية من حيث خصائصها السيكومترية والدلالات الإكلينيكية التي تميّز إختبارات الذكاء الفردية، بالإضافة إلى أن الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلباً على الأداء بخلاف إختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الإستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة، ومع ذلك فإن إختبارات الذكاء الجمعّية تشكل مصدراً آخر للبيانات الموضوعية مع المصادر الأخرى.

ومع أهمية إختبارات الذكاء في الكشف والتعرّف على الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أهم الانتقادات التي وجّهت إليها هي قصورها عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميّز به الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ.

(القريوتي، 1995) (القمش، 2011)

ثانياً: مقاييس التقدير السلوكية:

تركّز هذه المقاييس على فحص الخصائص السلوكية التي أكّدت الدراسات على أنها تمثل الأشخاص الموهوبين والمتفوقين وذلك من خلال عبارات تصاغ بطريقة إجرائية تعكس هذه الخصائص.

وعادة ما يُطلب من المعلم أو الفاحص أن يقدّر المفحوص على قائمة من السلوكات على شكل عبارات. وكل عبارة يمكن أن تصمم بحيث يقيّم الطالب على مقياس متدرج بحيث تعطي درجة عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير. ثم بعد ذلك تجمع درجات المفحوص، والدرجة العالية عادة تمثّل تعبيراً عن سلوك موهوب أو متفوق.

ومن الأمثلة على تلك المقاييس مقياس رنزولي هارتمان وكلاهان (Hartman - Callahan Scale–Renzuli). ولا يُنظر عادة إلى مقاييس التقدير السلوكية على أنها أداة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كأداة أساسية، وإنما كأداة مساعدة تستخدم جنباً إلى جنب مع الأدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية.

ثالثاً: ترشيح المعلمين:

حيث يُطلب من المعلمين ترشيح عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون أو لديهم إمكانية أن يكونوا موهوبين أو متفوقين، ولكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة وذلك بسبب تحيّزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلياً واستبعاد منخفضي التحصيل أو الطلبة المبدعين. ولكن يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدرّبوا على ملاحظة السلوك الذي يُظهره الطالب الموهوب والذي يكون ممثل لخصائص الأفراد الموهوبين والمتفوقين.

رابعاً: ترشيح الوالدين:

يمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة من ترشيحات المعلمين إذا ما طُلب منهم الإستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوك أبنائهم بطريقة دقيقة، كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل والقدرات والإنجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم بها. وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوّق، لذلك يجب عدم الاعتماد على هذا الترشيح لوحده، بل يجب اللجوء إلى وسائل وإجراءات أخرى.

خامساً: ترشيح الزملاء (الأقران):

ويتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد.

إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم الموهوبين والمتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادية كصفة مميزة للموهوبين والمتفوقين.

(القريوتي وآخرون، 1995، ص: 246)

سادساً: الحوار مع الطفل الموهوب:

فأنت قد تتوجه إلى الموهوب بأسئلة عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد أنه يمتلكها، كالسبب الذي دفعه لأن يعتقد بأنه موهوب. ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن طريقة الحوار مع الموهوب قد أثبتت فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة.

(صبحي، 1994، ص: 67)

سابعاً: التشخيص بواسطة إختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

ظهر إختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات من هذه القرن. وهو يستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة واحدة. فهناك (الصورة اللفظية) للإختبار، الأشكال (الصورة الشكلية). أما الصورة اللفظية فتتألف من سبعة إختبارات فرعية، كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي. فهو يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة، أو وضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو تحسين إنتاج، أو اقتراح استخدامات بديلة لأشياء معينة، أو وضع افتراضات لمواقف غير متوقعة، لكن هذه البدائل جميعها تنطوي على إبداع وتفكير أصيل. أما الصورة الشكلية للاختبار فهي تتألف من ثلاثة إختبارات، كل منها بمثابة نشاط يتطلب من المفحوص رسم موضوع أو موضوعات على خط مقفل أو مفتوح، أو خطوط ناقصة. لكن هذه الموضوعات المطلوبة كلها من النمط غير المألوف.

وهناك صورة معرّبة لإختبار تورانس هذا تتمتع بدرجة صدق وثبات مقبولة. ويمكن استخدامها في التعرّف على ذوي القدرة العالية على التفكير الإبداعي.

ويستطيع الفاحص أن يطبّق إختبارات تورانس الفرعية بصورةٍ فردية أو بصورةٍ جماعية، كما يشاء، وعلى جميع المستويات العمرية، مع إمكانية استخدام الصورة اللفظية من الاختبار مع الأشخاص الذين هم في مستوى تعليمي أقل من

مستوى الصف الرابع الابتدائي، على أن يتم تطبيقه بصورة فردية في تلك الحالة. ولهذا الاختبار كراسة خاصة تشرح تعليمات التطبيق والإختبارات الفرعية.

ثامناً: مقاييس المهارات الأكاديمية (التحصيل الأكاديمي):

تعتبر إختبارات التحصيل من أكثر الإختبارات شيوعاً، وهي ثلاثة أنواع رئيسة:

1. إختبارات التحصيل التشخيصية (Diagnostic Tests).
2. إختبارات التحصيل المسحيّة (Survey Tests).
3. إختبارات قياس مستوى التهيئة (Readines Tests) في مجال ما.

أضف إلى ذلك:

1. بطاريات إختبارات التحصيل العامة.
2. بطاريات إختبارات التحصيل الخاصة.

وهناك أمثلة كثيرة على إختبارات التحصيل العامة، من أبرزها بطارية التحصيل الخاصة بإختبارات متروبوليتان (Metropoliton Achievement Test) وهي من أكثر بطاريات الإختبارات استخداماً وشيوعاً، ويمكن استخدامها مع المفحوص من مستويات مختلفة تبدأ بمرحلة التعليم الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

ويعتبر اختبار ستانفورد بينية للتحصيل من أقدم إختبارات التحصيل المقننة، ويمكن استخدامه بدءاً من مستوى الصف الثاني الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

وتقيس إختبارات كاليفورنيا للتحصيل (California Achievement Tests) تحصيل الطلبة من مستوى الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث

الثانوي. وهي موزّعة في أربع بطاريات تشترك في قياس خمسة مجالات هي: مفردات القراءة، وفهم المادة المقروءة، والاستدلال الحسابي، والأسس الحسابية، واللغة.

أما في ما يتعلّق بإختبارات التحصيل المقننة الخاصة، فهناك كثير من الإختبارات التي يمكن استخدامها كأدوات مسح أو تشخيص في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والجغرافيا ومجالات أخرى.

ومن اختبارت التحصيل المقننة الخاصة: إختبارات جيتس للتهيئة في القراءة (Gates Reading Readiness Tests) وإختبارات متروبوليتان لنفس الغرض، وإختبارات مونرو للإستعداد للقراءة وإختبار أيوا للقراءة الصامتة (The Iowa Silent Reading).

(القمش، 2011)

تاسعاً: حكم الخبراء:

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرّف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً، حتى أن التعريف الرسمي للموهبة والتفّوق يشترط ذلك. إن الخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على الموهبة أو التفّوق في تلك الميادين.

بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من قبل الخبراء، فإن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعني بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ أنهم يشعرون أنهم محط الأمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به

الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبّر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية.

(Mandell & Fiscus, 1981)

(2 – 5) *خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين:*

هناك العديد من الباحثين الذين قاموا بدراسات هدفت وصف خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مثل دراسات تيرمان. فقد لخّص كل من تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1951) خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين قاموا بدراستهم على النحو الآتي:

أنهم يتمتعون بوضع جسمي ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم، وكذلك يظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة والمهارات الحسابية والعلوم والأدب والفنون والتهجئة، ومعلومات واقعية في التاريخ والشعوب، ولهم اهتماماتهم الذاتية، فهم يتعلمون القراءة بسهولة ويقرءون أكثر ويكتسبون أفضل من أبناء جيلهم، ويمارسون هوايات عديدة، وهم واثقون من أنفسهم إذ يحصلون على درجات مرتفعة في إختبارات ثبات الشخصية.

(السرور، 2003، ص: 52 – 53)

وفيما يلي توضيح مفصّل للخصائص المختلفة للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أولاً: الخصائص الجسمية:

لقد أشارت الدراسات المختلفة إلى أن الأطفال الموهوبين كمجموعة يتميزون عن أقرانهم من الأطفال متوسطي الذكاء بأنهم أطول، وأكثر وزناً وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة وأنهم حافظوا على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن.

إلا أن هذا التفّوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب. إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين ذوو بنية جسمية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض أو علل بدنية.

إن تفوق الأطفال الموهوبين والمتفوقين من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة ولا حتى في السنوات الأولى من عمر الطفل الموهوب في معظم الحالات. ومن هنا، فإن القوة والسلامة الجسمية ليسا دليلاً على الموهبة والتفوق وإنما مصاحبات له.

(المعايطة والبواليز، 2004)

ثانياً: الخصائص المعرفية:

تشير غالبية الدراسات إلى تفوق الموهوبين على أقرانهم العاديين في كثير من الخصائص العقلية، حيث أن لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها إختبارات الذكاء الفردية أو الجماعية، ويتميّزون بأنهم أكثر انتباهاً وحباً للإطلاع، ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة، والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم اكبر سناً، وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم، وتتسم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة، ومستوى تحصيلهم رفيع، وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة، ويميلون إلى النقد البناء، وغير ذلك من صفات. ونشير في هذا الصدد إلى أنه ليس بالضرورة أن تنطبق هذه الصفات جميعها على جميع الموهوبين، فالفروق الفردية قائمة بين الموهوبين كما هي بين الأفراد العاديين.

(القمش والمعايطة، 2010)

ثالثاً: الخصائص الإنفعالية والاجتماعية:

لقد كانت هناك اعتقادات خاطئة حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين، حيث كان الاعتقاد أن الموهوبين يميلون إلى العزلة وليست لديهم أنشطة اجتماعية، ولكن الدراسات العلميّة الحديثة أشارت إلى عكس ذلك، حيث أن **الأفراد الموهوبين يمتازون بالخصائص الانفعالية والاجتماعية الآتية:**

- منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- مستقرون عاطفياً ومستقلون ذاتياً.
- أقل عرضه للإضطرابات الذهانية والعصابية مقارنة بأقرانهم.
- مستوى من النضج الأخلاقي عالٍ.
- إدراك قوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرة على الضبط والتحكم الذاتي.
- حس الدعابة وروح النكتة بسبب ملاحظتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض في الحياة اليومية.
- إمتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم.
- الحساسية الشديدة لما يدور حولهم وحدة الانفعالية في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها.
- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.
- الكمالية وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء.
- يميلون إلى مناقشة الواقع ونقده.
- مدفوعين بحوافز ودوافع ذاتية.
- لديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة.

(السرور، 2003) (القريوتي وآخرون، 1995) (صبحي، 1994)

أما في ضوء مكتب التربية الأمريكي كما ورد في تقرير ميرلاند عن الطلبة الموهوبين (U.S Office of Education, 1972) فإنه يحدد ست خصائص أساسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ يندرج تحت كل خاصية مجموعة من الخصائص توضّح السمات التي يتسم بها هؤلاء الطلبة، وهذه الخصائص هي:

1. قدرات عقلية عامة:

وتشمل الخصائص الآتية:

- إستنباط الأشياء المجردة.
- معالجة المعلومات بطريقة معقدة.
- الملاحظة الدقيقة.
- إستثارة الأفكار الجديدة.
- الاستمتاع بالفرضيات.
- التعلم بسرعة.
- استخدام المفردات العميقة.
- المبادرة.
- الاهتمام والبحث.

2. قدرات أكاديمية خاصة:

وتشمل الخصائص الآتية:

- القدرة على التذكّر بشكل كبير.
- استيعاب متقدم.
- سرعة اكتساب المهارات الأساسية للمعرفة.
- القراءة بتوسّع في مجال الاهتمام.
- النجاح بتفوق في مجال الاهتمام.
- السعي بحماس ونشاط للاهتمامات الخاصة.

3. **القدرة الإبداعية:**

وتشمل الخصائص الآتية:

- التفكير المستقل.
- الأصالة في التفكير.
- إدراك المشكلة وإعطاء حلول متعددة لها.
- سرعة البديهة.
- الابتكار والاختراع.
- الارتجال.
- عدم الإكتراث بالاختلاف عن المجموعة.

4. **القدرة القيادية:**

ويندرج تحتها السمات الآتية:

- تولي القيام بالمسؤوليات.
- توقعات عالية من قبل الذات والآخرين.
- الطلاقة.
- التنبؤ بالنتائج والقرارات الصحيحة.
- اتخاذ القرارات بحكمة.
- النزوع نحو البناء.
- الثقة بالنفس.
- التنظيم.
- التقبّل والمحبة من قبل الرفاق.

5. القدرة الفنية:

ويندرج تحتها الخصائص الآتية:

- حس واضح للعلاقات المكانية.
- قدرة غير عادية في التعبير عن النفس والمشاعر والمزاج من خلال الفن والرقص والتمثيل... إلخ.
- تآزر حركي جيد.
- الرغبة في الإنتاج (إنتاج خاص).

6. القدرة الحركية:

ويندرج تحتها السمات الآتية:

- التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة.
- الاستمتاع بالمشاركة في الفرص الرياضية المختلفة.
- الدقة البالغة في الحركة.
- البروز في المهارات الحركية.
- التناسق الجيد.
- مستوى عالٍ من الدقة.
- براعة في المهارات اليدوية.

(السرور، 2003، ص: 54)

(2 – 6) البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين:

هناك برامج تربوية خاصة يحتاج إليها الطلبة الموهوبين وذلك للوصول بهم إلى اقصى درجة من النمو بالمقدار التي تسمح به طاقاتهم وقدراتهم، وقد أشارت العديد من المراجع والدراسات إلى مبررات وجود مثل هذه البرامج الخاصة نوجزها بما يلي:

مبررات البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين:

1) عدم كفاية برامج التعليم العادي:

إذ تتصف برامج التعليم المدرسي العادي بأنها جماعية التوجه وذلك لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية والأعداد الكبيرة للطلبة في معظم الصفوف وبالتالي التركيز على الوسط وعدم الاهتمام بالطلبة المتميزين.

2) التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوّق:

من حق الأطفال الموهوبين والمتفوقين الحصول على عناية تربوية خاصة وأن يحصلوا على فرص مكافئة كغيرهم من الأفراد ذوي الحاجات الخاصة.

3) التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين ضمان لرفاه المجتمع وتنميته:

فالأطفال الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية يجب الاهتمام والعناية بها وعدم إهمالها. إن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال في الوصول إلى اقصى طاقاتهم.

4) **التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص:**

إن القوانين والتشريعات المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية تنادي بالمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين أفرادها. إن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طالب لكي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته.

5) **التربية الخاصة ضرورة للنمو المتوازن للطفل الموهوب والمتفوق:**

إن التفاوت في مستويات النمو الحركي والعقلي والانفعالي للطفل الموهوب والمتفوق تجعله عرضة لمشكلات تكيفية من شأن البرامج التربوية الخاصة أن تساعده في التخلص من هذه المشكلات وأن تجعل النمو في الجوانب المختلفة يسير بتوافق مع حاجات الطفل الخاصة.

(2 – 7) *أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين:*

بعد عملية الكشف والتعرّف الدقيق على الطلبة الموهوبين والمتفوقين تقدم لهم الخدمات على شكل بدائل تربوية متنوعة تناسب الطفل الموهوب أو المتفوق وذلك ضمن النظام المدرسي العادي هذا وتقسم البرامج التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ضمن نوعين رئيسيين هما:

- الإثراء.
- التسريع.

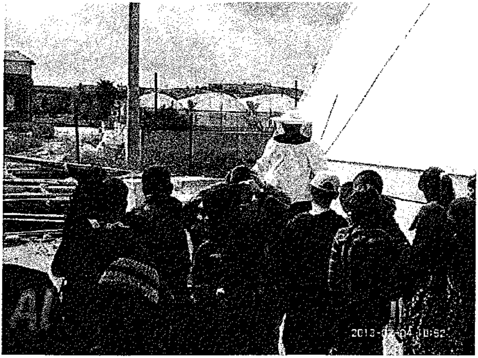
وفيما يلي عرض لتلك البرامج.

أولاً: الإثراء (Enrichment):

تعريف الإثراء: الإثراء هو تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية. أنه يتضمن إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين. والتعديلات يمكن أن تكون مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو بزيادة صعوبة المواد الدراسية التقليدية دون أن يترتب على ذلك إختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للإنتهاء من مرحلة دراسية. ولكي يكون الإثراء فعالاً لا بد أن يتوافق مع ميول الطلبة واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.

(زحلوق، 2000)

إن محتوى النشاطات والمشاريع المختلفة التي يمارسها الطلبة الموهوبين والمتفوقين في برامج الإثراء يجب أن يكون لها أهداف وتوجهات تظهر على شكل مخرجات تعليمية مفيدة وأن خيار الطالب للنشاط يجب أن لا يتعارض مع مبدأ الوصول إلى نواتج مقبولة لتلك النشاطات.



هـذا ويعـد برنـامج الإثـراء الأكثـر قبـولاً بـين المجتمعـات لقلـة التكلفـة ولسهولة التطبيق ولأنه يحسّن نوعية التعليم بشكل شامل.

(القمش، 2011)

أنواع الإثراء:

هناك نوعين رئيسين من الإثراء هما:

أ. الإثراء العمودي:

ويسـمى الإثـراء إثـراءً عمودياً إذا كانـت الخـبرات في مجـال واحـد مـن الموضوعات المدرسية.

ب. الإثراء الأفقي:

ويسمى الإثراء إثراءً أفقياً إذا كانت الخبرات في عدد من الموضوعات المدرسية.

طرائق تنفيذ برامج الإثراء:

هنـاك طرائـق عـدة يمكـن أن تنفـذ مـن خلالهـا بـرامج الإثـراء، وتسـتند في الأساس إلى فاعليـة تلـك الطرائـق في تلبيـة الحاجـات التربويـة للطلبـة الموهـوبين والمتفوقين إذ ليس بالضرورة أن تكون طريقـة مـا المناسـبة لبعض الطلبـة بالضـرورة مناسبة للبعض الآخر، إذ أن ذلـك يعتمـد علـى مـدى الفائـدة الـتي يحصـل عليهـا الطلبـة الموهـوبين والمتفـوقين ومـدى تحقـق الأهـداف التربويـة لبرنـامج الإثـراء مـن جهة، وما يتوافر في المدرسة من ظروف مناسبة لتنفيذ برنامج تلك الطريقة.

وفيما يلي أهم البدائل التربوية لبرامج الإثراء:

أ. تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات إضافية غنية في الصف العادي بدون ترتيبات وإجراءات إدارية أخرى:

وهذا يستوجب على المعلم أن يعرّض الطفل أو مجموعة الأطفال في الصف إلى خبرات جديدة لا يتضمنها المنهاج العادي.

ب. تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات في الصف العادي ولكن على شكل مجموعات:

تشترك كل مجموعة منهم بتميز في مجال أو موضوع معين.

ج. غرفة المصادر:

وتتضمن تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات إثرائية في مجال أو أكثر ولكن ليس في الصف العادي وإنما في غرفة مصادر في المدرسة. إذ يقضي الطالب فيها جزء من الوقت في اليوم يتزود خلالها بخبرات تزيد عن تلك التي يتلقاها أقرانه في الصف العادي، ثم يعود إلى صفه لتلقي بقية المواد والموضوعات الدراسية.

د. الصف الخاص:

وهو صف خاص بالموهوبين والمتفوقين في المدرسة العادية يداومون فيه كل اليوم الدراسي ويتزودون بمناهج مختلفة عما يدرسه زملائهم من الطلبة غير الموهوبين أو المتفوقين بحيث يعرضون إلى توسع في مجال موهبتهم أو تفوقهم. هذا ويفضل أن يتشابه الطلبة في هذا الصف وربما يكون في المدرسة أكثر من صف خاص يجمع فيه الطلبة الموهوبون والمتفوقون حسب مستويات أو مجالات تميزّهم.

هـ. البرامج المدرسية الإضافية:

في هذا النوع من البرامج، يداوم الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوفهم العادية خلال اليوم المدرسي مع أقرانهم من غير الموهوبين والمتفوقين ثم يداومون مساءً أو بعد انتهاء البرنامج العادي لتلقي خدمات تعليمية إضافية في مجالات أو موضوعات مدرسية. ويمكن أن يكون هذا البديل متبايناً حسب حاجة الطلبة، فربما يكون على شكل يومي أو عدد من أيام الأسبوع فقط.

و. نوادي الهوايات:

يمكن أن تنمّي مواهب وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق تشكيل ما يسمى بنوادي الهوايات أو إنخراط هؤلاء الطلبة بتلك النوادي إن وجدت سواء على صعيد المدرسة أو المجتمع المحلي بالتنسيق مع المدرسة. وفي النوادي تتاح للطالب الفرصة للممارسة هواياته وقدراته والتعبير عنها بحرية بعد توفير الخبرات اللازمة لتنمية هواياته وقدراته بعد اختيار النادي أو النوادي التي تتلاءم مع مجال تميزه.

ز. المخيمات الصيفية:

تستثمر العطلة الصيفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين بتزويدهم بخبرات جديدة لا تتوافر لهم خلال العام الدراسي، وذلك عن طريق تجميع هؤلاء الطلبة في مخيمات ذات طبيعة تربوية.

ح. الالتحاق المتقدم:

وفي هذا البديل يمكن أن يتم به تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات جديدة ومتقدمة بمستوى الخبرات التي يتلقاها طلبة الجامعة. ويمكن بناءً على ذلك أن يحصل الطالب على عدد من الساعات المعتمدة التي تدرّس في الجامعة.

(القريوتي وآخرون، 1995، ص، 433)

ط. التدريس الخارجي:

يمكن أن يوفر للطلبة الموهوبين والمتفوقين مدرسين ضيوف من خارج النظام المدرسي ممن لديهم معلومات وفيرة وخبرات غنية يقومون بإطلاع الطلبة عليها بحيث توفر لهم فرص التفاعل مع هؤلاء الخبراء.

ي. الندوات:

وهي إحدى أشكال برامج الإثراء التي يشترك فيها أكثر من مختص ويعطى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الفرصة الكافية لحضور تلك الندوات والتفاعل مع الخبراء. وهذا البديل يمكن أن يكون مناسباً للمدارس الصغيرة والريفية.

ك. التدريس الفردي:

في هذا البديل، يوفّر للطالب الموهوب أو المتفوق تعليماً فردياً يقوم به معلم أو مختص من المجتمع المحلي.

ل. المدرسة الخاصة بالموهوبين والمتفوقين:

ويتضمن هذا البديل، التعرّف والكشف عن الموهوبين والمتفوقين في المدارس المختلفة ونقلهم إلى مدرسة خاصة، تستند أساساً على تلبية احتياجات مثل هؤلاء الطلبة. وفي هذه المدرسة يكون جميع الطلبة ممن يرشحون على أنهم يمتلكون مواهب أو جوانب تفوق في مجال أو أكثر، ويقوم بتدريسيهم معلمون مختصون في تعليم الموهوبين والمتفوقين.

(Renzulli & Olenchak, 1989)

الخصائص الواجب توفرها في المنهاج الإثرائي:

هناك عدد من الخصائص يجب أخذها بعين الإعتبار عند بناء منهاج إثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين أهمها:

1. يجب أن يكون المنهاج الإثرائي امتداداً للمنهاج العادي.
2. يجب أن يتضمّن المنهاج الإثرائي نشاطات للدراسة الحرة.
3. يجب أن يركّز المنهاج الإثرائي على عمليات التفكير العليا.
4. يجب أن يشارك المعلمين في تطويره.
5. يجب أن يحقق المنهاج الإثرائي تكاملاً بين الأهداف المعرفية والانفعالية.
6. يجب أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة الموهوبين.
7. يجب أن يتصف المنهاج الإثرائي بالمرونة.

ثانياً: التسريع (Acceleration):

إن التسريع يعني: إتاحة الفرصة للطالب القادر على أتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد بحيث يتضمن تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات تعليمية تعطى عادةً للأطفال الأكبر منه سناً.

ومن الجدير ذكره أن برامج الإسراع هي من أقدم الممارسات التربوية مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين وقد سبقت برامج الإثراء بفترة ليست بسيطة.

أشكال وبدائل تنفيذ برنامج التسريع:

هنالك العديد من الأشكال والبدائل لتنفيذ برنامج التسريع أهمها:

1) **القبول المبكر في المدرسة:**

ويعني السماح للطفل بدخول الصف الأول الابتدائي قبل أقرانه الآخرين متوسطي الذكاء، فعلى سبيل المثال إذا كان العمر القانوني لدخول الصف الأول هو (6) سنوات فإن يسمح للطالب الموهوب أو المتفوق الإلتحاق بالصف الأول في سن (5) سنوات مثلاً.

2) تكثيف المنهاج:

ويعني اختصار المدة المقررة لتغطية المنهاج في الصف العادي بنسبة لا تقل عن (25٪) كأن تعطي مناهج موضوع مقرر في الست سنوات الأولى من المرحلة الأساسية في أربع سنوات إذا توافر عدد كافٍ من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة.

3) تخطّي الصفوف (الترفيع الاستثنائي):

ويتم فيه ترفيع الطفل الموهوب أو المتفوّق إلى صف أو صفوف أعلى من الصف الذي يفترض أن ينتقل إليه. فإذا أنهى الطفل الثاني الابتدائي مثلاً، فإنه وبناءً على تميّزه وتفوّقه الواضح مقارنة بأقرانه متوسطي الذكاء يمكن أن يرّفع إلى الصف الرابع مثلاً أو الخامس وهكذا.

4) القبول المبكّر في الجامعة:

ويتم فيه إلتحاق الطالب الموهوب أو المتفوق في الجامعة في عمر مبكر بدون الحاجة إلى إنهاء السنوات المدرسية المقررة العادية، إذ يمكن أن يلتحق الطالب بالجامعة قبل إنهائه الثانوية أو عند بدايتها أو حتى قبلها وذلك اعتماداً على قدرات الطالب. من هنا فإن مراجعة شروط قبول الطلبة في الجامعات يعتبر شرطاً أساسياً لتنفيذ هذا الشكل من التسريع.

5) تسريع القبول المزدوج:

وهو قبول الطالب جزئياً في الجامعة أثناء إلتحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تحسب له عند دخول الجامعة بصورة نظاميه أو قبول الطالب في المرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة.

6) تسريع المحتوى:

وهو نوع محدد من التسريع يتم فيه توفير الفرصة للطالب الموهوب أو المتفوق أن يستمر في التزوّد بخبرات من نوع معين يتعلق بمجال موهبته أو تفوقه والتي تتضمنها الصفوف الأعلى من صفه.

(Davis, 1994)

الإتجاهات العامة السائدة في تربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

لقد ظهرت العديد من الإتجاهات العامة الخاصة بتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ويمكن تلخيص هذه الإتجاهات بثلاثة اتجاهات هي:

- **الإتجاه الأول:** وهو الإتجاه الذي ينادي بدمج الموهوبين مع الطلبة العاديين في المدارس العادية.
- **الإتجاه الثاني:** وهو الإتجاه الذي ينادي بفصل الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين ووضعهم في مدارس خاصة بهم.
- **الإتجاه الثالث:** وهو الإتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين في المدارس العادية ولكن في صفوف خاصة بهم.

وتبدو مبررات الإتجاه الأول في ما يلي:

1. المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف العادي، حيث يمثل ذلك التوزيع ثلاثة مستويات على الأقل من الطلبة في الصف العادي، وهي: المستوى المتفوق، والمستوى العادي والمستوى الذي يقل عن المستوى العادي.
2. المحافظة على التفاعل الاجتماعي في الصف العادي، بين ثلاثة مستويات من القدرة العقلية وما يولده ذلك التفاعل الاجتماعي من فرص تنافسية.

أما مبررات الإتجاه الثاني فإنها في ما يلي:

1. إعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة في المجالات الاقتصادية والعلمية، والاجتماعية.
2. إعداد القيادات الفكرية، والعلمية، والاقتصادية، والاجتماعية... إلخ.
3. توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة.

أما مبررات الإتجاه الثالث فتبدو في ما يلي:

1. المحافظة على التفاعل الاجتماعي بين مستويات الطلبة العقلية الثلاثة في المدرسة العادية، وما يولّد ذلك التفاعل من فرص تنافسية حقيقية بين الطلبة في المجالات المختلفة.
2. إعداد القيادات الفكرية، والعلمية، والاقتصادية، والاجتماعية...إلخ.
3. إعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة في المجالات المختلفة.
4. توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة.

(صبحي، 1994، ص: 97- 98)

وفي هذا الصدد أجرت دودين (2007) دراسة هدفت إلى مقارنة الفروق بين الآثار التي يتركها برنامج التسريع وتلك التي تتركها برامج الإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن.

ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المسرّعين الذين كانوا قد تخطّوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم وعددهم "واحدٌ وتسعون" طالباً وطالبة من محافظات الشمال والوسط والجنوب. كما تم اختيار عينة من الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وعددهم "واحدٌ وتسعون" طالباً وطالبة. وبذلك بلغت عينة الدراسة الكلية (182) طالباً وطالبة.

وقد قامت الباحثة ببناء مقياس دافعية التعلم، كما استخدمت مقياس تقدير الذات للأعمار من 13 – 17 المطّور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (2004). وقد تم التحقق من دلالات صدق وثبات هذين المقياسين، ثم تم تطبيقهما على أفراد الدراسة.

واشتملت هذه الدراسة على متغيرين مستقلّين هما: برنامج التسريع وبرنامج الإثراء، كما تمّ تناول متغير الجنس باعتباره متغيراً تصنيفياً، أما المتغيرات التابعة فكانت ثلاثة متغيرات هي: الدافعية للتعلم، والتحصيل، وتقدير الذات.

وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة متابعة الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين تعرضوا ويتعرضون لبرامج التسريع والإثراء، وإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول هذين البرنامجين، بهدف التعرف على مدى فعاليتهما في تلبية احتياجات الطلبة في كافة الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وبالتالي تصميم وتعديل البرامج وفقاً لهذه الاحتياجات.

(2 – 8) إرشادات للمعلم لمساعدة الطالب الموهوب أو المتفوق داخل الصف العادي:

إن استراتيجيات تقديم المساعدة للطفل الموهوب والمتفوق داخل الصف العادي من أكبر العوامل المساعدة في وقاية الطفل من التعرض للمشكلات الإنفعالية والاجتماعية، لذا على معلم الصف العادي عند تعرّفه على طالب موهوب ومتفوق داخل صفه تقديم المساعدة لهذا الطالب عن طريق مراعاة بعض الأمور التالية:

1) عدم إجبار الطالب الموهوب والمتفوّق على أن يقوم بكل ما يقوم به الآخرون.
2) عدم مطالبة الطالب الموهوب أو المتفوّق بالتدريب على مهارات يتدرب عليها الأخرون في حين إجادته لها الإجادة التامة.
3) إسناد الأعمال الصعبة في الصف دوماً له إذا كان لديه الرغبة في ذلك.
4) إسناد الأدوار القيادية له إذا كان يرغب في ذلك.
5) عدم الحد من تقدمه في المنهاج إذا حاول ذلك.
6) توفير الأجواء المناسبة لأنشطة الطالب الموهوب وتوجيهه التوجه السليم.
7) عدم تعميم العقاب على طلاب الصف لتجنب إيذاء الطالب المتميّز في حالة عدم إرتكابه للذنب.
8) ضرورة معاملة الطالب الموهوب والمتفّوق بمودة واحترام، إذا ما رغب التعامل مع المعلم خارج الصف.
9) ضرورة مساعدته على تقبل مضايقات أبناء صفّه إذا ما حصلت، ومساعدته على أن يفهم على انه مختلف عن الآخرين وهذا الاختلاف يسبب له هذه المضايقات.
10) إسناد دور القيام بالمشاريع التعليمية الهامة المعززة للمنهاج له وأعطه حرية الاختيار الموجه في حال اهتمامه بالقيام بالمشاريع الخاصة التي تعكس ميوله واهتماماته الخاصة.
11) إعطاء دور مساعدة الطلاب الضعفاء بشكل خاص، وأعطه دور مساعد معلم ليعمل على مساعدة اي طالب في الصف إذا أبدى استعداداً لذلك.

12) ساعده في تقبل الامتحانات بنفسيّة سليمة وساعده في الحد من خوفه من العلامة المدرسية وأهمية نتيجة الامتحان، ودرّبه في كيفية التعامل مع الفشل.

13) ضرورة مساعدة الطالب الموهوب والمتفوق في أن يقع في حب موضوع ما، وتوجيهه في تعلم هذا الموضوع كي يصبح مجالاً يعمل فيه في المستقبل ويعمل على تقدم هذا الموضوع في وطنه أو ليساهم في تعليم هذا الموضوع لطلاب صفة ومدرسته.

(القمش والمعايطة، 2010)

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية:

1. دودين، ثريا يونس(2007). دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس اثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن.أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية للدراسات العليا.عمان الأردن
2. زحلوق، مها (2000). التربية الخاصة بالمتفوقين، الطبعة الأولى، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
3. السرور، ناديا هايل (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الرابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
4. صبحي، تيسير (1994). رعاية ذوي الحاجات الخاصة، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
5. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (1995) مدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، العين.
6. القمش، مصطفى (2011). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
7. القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2010). سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، الطبعة الرابعة، عمان: دار المسيرة.
8. المعايطة، خليل، والبواليز، محمد (2004) الموهبة والتفوّق، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية:

1. Davis, Gary., A (1994) Hand book of Gifted Education – U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of exterme Intellectual precocity. Gifted child Quarterly, 36, 91-99.
2. Feldhusen, J.F., Hoover, S. M., & Saylor, M.F., (1990) Identification of gifted students at the Secondary Level. Moner, NY: Triuiam.
3. Gallagher, J. J., (1985) Teaching the Gifted child Boston: Allen and Bacon, Inc.
4. Gardner, H (1993) Creative lives and Creative works: asynthetic Scientific approach. In R. J. sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 298-321) New York: Cambridge university press.
5. Hallahan, D., Kauffman, J., (2003). Exceptional Learners. Eng Lewood Cliffs: New Jersey, prentic – hall.
6. Reis, Sally M. and Renzulli, Joseph, S., (1989) The Secondary Traid Model, Creative Learning press.
7. Renzulli, J., Olenchak, R., (1989). The effectiveness of School wide enrichment model. Gifted child Quarterly, vol 33. No, 2, pp 30-40.

الفصل الثالث

طرق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

(3 – 1) مقدمة:

يمثل الطلبة الموهوبون ثروة وطنية في غاية الأهمية، فهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء، وهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية لهم، واستثمار مواهبهم، حتى يسهموا في تطور مجتمعاتهم وتنميتها. إن تضمين البرامج التعليمية والتربوية برامج إرشادية تساعد في الوقاية من الوقوع في المشكلات التكيفيه بمختلف أنواعها، كما وأن التدخلات الإرشادية النمائية والوقائية والعلاجية، سواء أكانت إرشاداً فردياً أم جماعياً من شأنها أن تحد من وقوع الطلبة بمشكلات وصعوبات مختلفة، وخاصة في مرحلة المراهقة، حيث تساعد في امتلاكهم المهارات التكيفيه المناسبة، التي يحتاجون إليها عند التعامل مع الضغوطات التي تعترض حياتهم.

هذا وتمثل عملية الكشف عن الطلاب الموهوبين والتعرف عليهم أهمية كبرى في تنظيم وبناء مشروع يستهدف رعايتهم، وهي عملية مهمة جداً لأنه يترتب على نتائجها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار سلبية، إذا صنف على أساسها طالب غير موهوب على انه موهوب أو العكس.

(القرني، 2002)

كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي هو ما قام به جالتون عام 1869م من خلال التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق الذهني، حيث استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية والتي عرفها بأنها: القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة. إلا أن هذا المصطلح اختفى سريعاً

وحل محله مصطلح التفوق العقلي والمتفوقون عقلياً وأصبح هذا المصطلح هو الأكثر استخداماً وتداولاً في البحوث والدراسات والبرامج التعليمية.

(الطنطاوي، 2008)

ولقد كان للحرب الباردة بين الاتحاد السوفيتي السابق والولايات المتحدة الأمريكية دور كبيرٌ في الاهتمام بالطلبة الموهوبين، مما أدى إلى ظهور برامج تربوية تهتم بالكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم، إضافة إلى تطور مفهوم الموهبة لتشمل القدرات الإبداعية مثل الطلاقة والمرونة والأصالة وقد اهتم بهذا المفهوم كل من جيلفورد وتورانس، وهذا يشير إلى أن مفهوم الموهبة مرتبط بالذكاء والقدرات الإبداعية التي تمثل بعض الخصائص العقلية، ومن ثم تطور مفهوم الموهبة ليشمل القدرات الخاصة في المجالات الفنية والأدبية والموسيقية والقيادية، وقد اهتم بهذا المفهوم على سبيل المثال سيشور وجانيه.

(Swiatek & Shoplik, 1999)

وقد أكد (تانبوم) على أهمية الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين من خلال دلائل تشير إلى الموهبة مثل السرعة في إنجاز الأمور وقيام الأطفال بأعمال أكبر منهم سناً والكفاءة مقارنة بأقرانهم؛ لأن المواهب الأكاديمية والرياضية والأدائية تظهر في سن مبكرة.

(Tannenbum, 1983)

(3 – 2) *طرق الكشف عن الموهوبين وتعددها :*

يعرّف القياس على أنه تلك العمليات التي تقوم على إعطاء الأرقام وتوظيفها وفقاً لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين. والقياس التربوي هو نتيجة المجهود الذي يتم من أجل إعطاء درجة رقمية لسمة لدى المتعلم مثل المستوى من التحصيل، أو القدر من الذكاء، أو القدر من التفكير الناقد، أو الاتجاه، أو القلق النفسي في حالة معينة.

(الدوسري، 1999)

ويشير الحوراني (1999) إلى أن الأمريكيين يستخدمون طرق عديدة ومتعددة في مدارسهم للكشف عن الموهوبين، حيث يستخدمون أكثر من (120) طريقةً للكشف عن الموهوبين، بل إن لكل مدرسة طرقها وأساليبها التشخيصية الخاصة بها. ومن الملاحظ أن معظمهم المدارس تستخدم بطاريات الاختبارات التي تشتمل على اختبارات الذكاء، والاختبارات الشخصية، والاختبارات المهارية الفردية، والاختبارات الإبداعية، بالإضافة إلى مقاييس التقدير التي يشارك بها المعلمون والأقران وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم.

ولقد بيّن ثورانديك وهيجن (1986) إلى أن القياس يتضمن ثلاث خطوات:

1. تعريف وتحديد السمة أو الصفة المراد قياسها.
2. تقرير مجموعة العمليات التي من خلالها نجعل السمة أو الصفة المراد قياسها بارزة للعيان ويمكن ملاحظتها.
3. اعتماد مجموعة من الإجراءات أو التعاريف بوساطتها يتم ترجمة الملاحظات على عبارات كمية (درجات أو قيم).

ويرى (تانبوم) أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين يجب أن تبدأ في سن مبكرة من حياة الأطفال وتستمر عملية الكشف في المراحل اللاحقة، ويصف (تانبوم) عملية الكشف بالمراحل التالية:

1. **مرحلة المسح:**

وتهدف هذه المرحلة إلى احتواء جميع الأطفال الذين تظهر عليهم علامات ودلالات تشير إلى موهبة، بحيث يتم المسح من خلال اختبارات الذكاء والإبداع وتقدير الخصائص السلوكية والتحصيل والإنجاز والإنتاجية.

2. مرحلة الاختيار:

وتهدف هذه المرحلة إلى اختيار الأطفال الذين أثبتوا أنفسهم من خلال البرامج الإثرائية التي تقدم لهم، حيث يقل عدد المختارين في هذه المرحلة.

3. مرحلة التفصيل أو التمييز:

ويتم في هذه المرحلة تمييز الأطفال وتصنيفهم إلى مجموعات.

4. حسب نوع الموهبة أو المجال الذي يتميزون فيه.

(الحروب، 1999)

تشمل محكات الكشف عن الموهوبين: الذكاء، التفكير الإبداعي (الإبتكاري)، الخصائص السلوكية، التحصيل الدراسي، القدرات والاستعدادات العامة والخاصة، النتاجات المبتكرة، ووفقاً لهذه المحكات وحسب كل مجال من مجالات الموهبة تتحدد أساليب وأدوات ووسائل الكشف التي تشمل: اختبارات الذكاء الفردية، اختبارات الذكاء الجمعية، اختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة، واختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة، مقاييس الإبداع، ترشيح المعلمين، حكم الخبراء، مقاييس العلاقات الاجتماعية، السيرة الذاتية، الملاحظة، السجل التراكمي، اختبارات الشخصية والميول، القوائم النمائية، قوائم تقدير الخصائص السلوكية، قوائم التقدير (الرصد)، سلالم التقدير (مقياس الرتب المتدرجة)، أسلوب الباب الدوار، قوائم الأنشطة الإبداعية، أسلوب رواية القصة المبني على صور مقدمة للطفل، تقييم الإنتاج الإبداعي، ترشيح الآباء، الترشيح الذاتي، التقارير الذاتية، المذكرات اليومية والمفكرات الشخصية.

وترتبط بعملية الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة مسألة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة بيانات الاختبارات والأدوات المطبقة على الموهوبين، وتحديد النسب و الأعداد المطلوبة للبرامج التربوية الاسراعية والاثرائية والارشادية

بصورة ذات مصداقية وكفاءة عالية. وأثبتت التجارب بأنه كلما تنوعت وتعددت أساليب الكشف قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار إذا تمت معالجة البيانات المجموعة بأساليب إحصائية سليمة.

وأكثر مايميز مدخل المحكات المتعددة عن غيره من المداخل تنوع المحكات وبالتالي تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة للكشف، فعلى المستوى الإقليمي، تتضمن وسائل الكشف عن الأطفال الموهوبين في مصر التحصيل الدراسي، ومقاييس القدرات العقلية، والقدرة الابتكارية. وفي الكويت، طبقت أساليب التحصيل الدراسي في الرياضيات، واللغة العربية، ومقاييس الذكاء الجمعية (مقياس المصفوفات المتتابعة)، ومقاييس الذكاء الفردية (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال)، واستمارة المعلم وولي الأمر.

(مرسي، 1992)

وفي برنامجها الضخم في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، استخدمت المملكة العربية السعودية وسائل الكشف التالية: تقديرات المدرسين، درجات التحصيل الدراسي، التحصيل في العلوم والرياضيات، اختبار القدرات العقلية الجمعي، اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل.

(النافع وآخرون، 2000)

من الملاحظ شيوع استخدام محكات مثل مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، ونسبة الذكاء، والقدرة على التفكير الابتكاري، والخصائص والسمات السلوكية الإيجابية في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

(3 – 3) المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين:

يقرر الخبراء أن عملية الكشف عن الموهوبين يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل الموهوب.

(خضر 1988؛ لونستين، Lowenstein, 1981؛ الحوراني، 1999؛ زحلوق، 1998، 2000؛ صبحي، 2002)

وأورد الزيات (2002) نماذج للجداول النمائية الحرجة للأطفال التي قام بإعدادها (Harrison) والتي قضى أكثر من (25) عاماً في تتبعها لدى الأطفال وقد أشارت دراسات هاريسون إلى إمكانية الكشف عن الموهوبين منذ الشهور الأولى من عمرهم.

ولكن يواجه الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين في الدول العربية عدة عقبات منها: أن الأدوات المتوفرة حالياً، والمقننة في الدول العربية من مقاييس واختبارات أو غالبيتها لا تصلح الا للفئات العمرية في مرحلة التعليم الأساسي، كذلك فان معظم برامج الإثراء في المنطقة مصممة للفئات العمرية في مرحلة التعليم الأساسي. ويتفق المؤلفان مع وجهة نظر زحلوق (1998) التي ترى أن الطفل منذ الصف الرابع الابتدائي هو الأنسب للاستفادة من برنامج الرعاية؛ لأنه قطع شوطاً في تعلم القراءة، والكتابة، والحساب مما يوضح جوانب التفوق عنده، ثم أنه في هذه المرحلة يكون قد أمضى ثلاثة أعوام في المدرسة مما يساعد المعلمين ويمكنهم من تكوين معرفة صحيحة وسليمة عنه، يضاف إلى ذلك أن أدوات القياس النفسي يمكن الوثوق بها بدرجة أكبر في هذه المرحلة من العمر وخاصة أدوات قياس الابتكار.

ويلاحظ أن معظم البرامج في المنطقة تكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الأساس ويندر وجود كشف ورعاية قبل هذه المرحلة التعليمية، فمثلاً في تجربة وكالة الغوث الدولية (UNERWA model) في الأردن اهتمت بالكشف والرعاية من الصف الخامس الأساسي (المعايطة والبواليز، 2000)، ويشير العزة (2000) إلى أن الأردن بدأت تجربة برامج إثرائية للتلاميذ المتفوقين في الصفين

الثالث والرابع الابتدائي في العام الدراسي 1989/1990م، وكذلك كان الكشف في المرحلة الابتدائية في مدارس المنهل العالمية بالأردن، وفي المملكة العربية السعودية تبدأ عملية الكشف منذ الصف الخامس الابتدائي، وفي دولة الكويت يتم الكشف عن الموهوبين منذ الصف الثالث الابتدائي (الهويدي وجمل، 2003)، وفي السودان تم الكشف عن الموهوبين في الحلقة الثانية أي في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس وذلك في مدارس القبس التابعة لمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (عطا الله، 2005)، وفي تجربة وزارة التربية بولاية الخرطوم في السودان يتم الكشف عن الأطفال الموهوبين بنهاية الصف الثالث الأساسي، وفي تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تم التطبيق على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

(3 – 4) *مخطط الكشف عن الموهوبين:*

يقترح سلامة وأبومغلي (2002) مخططاً للكشف عن الموهوبين يتضمن سبعة إجراءات تتمثل في:

- استمارة خاصة بالوالدين.
- استمارة خاصة بالمدرسة تتضمن درجاته خلال سنين الدراسة.
- استمارة خاصة بمدرس المادة العلمية أو التي لها علاقة بمجال موهبة الطالب.
- اختبار ذكاء جمعي.
- اختبار ذكاء فردي.
- اختبارات شخصية.
- اختبار ابتكار.

وقام ديفز وريم (2001) بعرض مخطط الكشف عن الموهوبين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية لويزيانا، ويتضمن هذا المخطط ثلاث مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:**

وهي تهدف إلى تزويد أولياء الأمور ومدرسي ما قبل المرحلة النظامية (ما قبل المدرسة) بمعلومات عن خصائص موهوبية ما قبل المدرسة، والبرامج الحكومية المتوفرة لرعاية هذه الفئة.

- **المرحلة الثانية:**

تتألف من استبيانات توجه لأولياء الأمور، وأخرى لمدرسي مرحلة ما قبل المدرسة، وفيها يطلب منهم أن يقيموا (45) نمطاً سلوكياً يصدر عن الأطفال الموهوبين الاستثنائيين، وهذه المرحلة بمثابة غربلة عامة (تصفية).

- **المرحلة الثالثة:**

وهي عبارة عن عملية تقييم اختباري تجري على مقياس الاستعداد الدراسي، وهو انتقاء فردي وترتبط هذه المرحلة باختبار شهير للمربي (Hess)، والطفل الذي يحصل فيه على (120) درجة يخضع لمقياس ستانفورد – بينيه.

وفي المرحلة المتوسطة والثانوية يركز ديفز وريم (2001) على الاختبارات المعيارية، لكنهما أوردا الآراء المعاصرة التي ترى زيادة الاعتماد على ترشيحات المعلمين و ترشيحات أولياء الأمور غير الرسمية، وتبني معايير متعددة الأبعاد، وأوصوا في الختام بتبني شبكة المواهب.

(3 – 5) محكات الكشف:

ونعرض فيما يلي لهذه المحكات وأهم الإيجابيات والسلبيات لكل منها على حدة في ضوء نتائج البحوث والدراسات التي اعتمدت عليها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

1) التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين على أساس أنه يعتبر أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، إلا أنه في بعض الأحيان يعتمد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي على قدرة الطالب على التذكر، أو القدرة على أداء نوع معين من العمليات العقلية.

وتتميز اختبارات التحصيل بأنها تعطى صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج. وإذا توفرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في نهاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكن استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

(جروان، 1999: 172)

ويذكر ابو نيان و الضبيبان (1997: 256) أن التفوق في التحصيل الدراسي العام، أو التحصيل الدراسي في كل من العلوم والرياضيات يعد ضمن محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين في المملكة العربية السعودية.

وأسفرت دراسة "السيف" (1998) أن أكثر محكات التعرف على الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض هي: اختبارات التحصيل، وتقديرات المعلمين، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية. وأن المحكات الأخرى مثل مقاييس الذكاء، واختبارات التفكير الإبتكاري، وتقديرات أولياء الأمور لا تستخدم في المرحلة الابتدائية.

إن الاعتماد على اختبارات التحصيل الدراسي كمحك للتعرف على الموهوبين والمتفوقين هو الأكثر استخداماً وشيوعاً، ولكن لم تحدد قيمة ثابتة أو درجة فاصلة واحدة يعتمد عليها في جميع البحوث والدراسات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، فقد امتدت النسبة المئوية بين (85 – 90٪)، أو يكون ضمن أفضل مجموعة عليا في مستوى التحصيل الدراسي، ومدى هذه المجموعة يتراوح ما بين (5 – 30٪).

ولكن على الرغم من أن هناك من يؤيدون التحصيل الدراسي كمحك فعال للتعرف على الموهوبين والمتفوقين إلا أنه وحده غير كاف أو دقيق لإعطاء مفهوم شامل للموهبة والتفوق.

سلبيات استخدام محك التحصيل الدراسي:

- إن التحصيل الدراسي يركز على الحفظ والاستظهار والاستيعاب للمعلومات، ولذلك فإنه لا يقيس إلا جانب القدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات
- إن وسيلة التقويم للتحصيل الدراسي هي الامتحانات، وهي منخفضة أو منعدمة الصدق والثبات لارتباطها بتقدير المعلم الذي يمكن أن يتفاوت من معلم إلى آخر كما أن عامل الصدفة يمكن أن يلعب دور مهماً في حصول التلميذ على درجة عالية أو منخفضة.
- إن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ وهم العاديون، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين والمتفوقين فيه

تحدياً لقدراتهم ومواهبهم فيؤثر ذلك على دافعيتهم ويخفض من مستوى ادائهم، فلا يحققون تفوقاً في التحصيل الدراسي.

- إن هناك عوامل ترتبط بشخصية التلميذ ووضعه الأسري، والاجتماعي والاقتصادي قد تؤثر على مستوى تحصيله رغم انه يملك الاستعدادات والقدرات التي تجعله ضمن الموهوبين والمتفوقين.

(عبد الله النافع وآخرون، 2000: 32)

مما سبق يتبين انه يجب أن تؤخذ نتائج الاختبارات التحصيلية بحذر عند استخدامها كأحد المحكات لتحديد الموهوبين والمتفوقين، وعدم الاعتماد عليها كلياً بل ننظر إليها على أنها واحدة من المحكات المختلفة التي يتم وفقاً لها عملية التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم.

2) نسبة الذكاء IQ:

من الناحية التاريخية كانت وجهات النظر التي تدور حول الذكاء تتمحور حول قطبين متناقضين هما:

- الطرف المحافظ تسود لديه النظرية الأحادية للذكاء، وهي وجهة النظر التي تصور القدرات العقلية على أنها فطرية تعود للوراثة أكثر مما تعود إلى التربية، لذا يُعد الذكاء تبعاً لذلك عبارة عن كيان عقلي موحد مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية و ينعكس في اختبارات الذكاء المقننة التي تُصنف الأشخاص على أنهم ذوو قدرات عقلية مرتفعة أو منخفضة أو متوسطي الذكاء حسب منحنى التوزيع الإعتدالي.
- وفي الطرف النقيض تقع فكرة الذكاء الديناميكي المتعدد لعلماء النفس المعرفيين الذين يفترضون أن الذكاء سلسلة من العمليات العقلية الواسعة التي تشمل اشكالاً مختلفة من عمليات التفكير، وهم بذلك يستندون على افتراضين هما:

أولاً: إن النمو العقلي ديناميكي وذو وجوه متعددة و أنه لأمر مضلل أن نحول عملية الذكاء إلى أرقام و في شكل واحد.

ثانياً: إن استخدام نسبة الذكاء بشكل قصري كمؤشر على القدرات العقلية يقلل من قيمة الإمكانات (الطاقات الكامنة) المتعددة الموجودة داخل الفرد، كما انه يفشل في التنبؤ بالنجاح في البيئات غير الأكاديمية و يتنبأ بدرجة مقبولة في المدرسة.

(Campbell & Campbell,1999)

وتعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة، كمقياس " بينية "، ومقياس " وكسلر " للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العقلية العامة للموهوبين والمتفوقين، حيث تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الأساسية في التعرف عليهم، ويعتبر الفرد موهوباً ومتفوقاً إذا زادت قدرته العقلية عن إنحرافيين معياريين عن المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (130) درجة فأكثر.

(الروسان، 1996: 126)

وأعتمد كثير من الباحثين على قياس الذكاء العام كوسيلة لتحديد الموهوبين والمتفوقين وقد تفاوتت النسب لدى الباحثين بين (120) إلى (140) درجة على نفس المقياس، وبالرغم من التفاوت إلا أن معظم الدراسات قد اكتفت بنسبة (130) درجة على الاختبارات اللفظية الفردية.

(الغانم، 1994: 801)

وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أن الأفراد الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة حيث كانت نسبة ذكائهم ما بين (130 – 150) درجة هم الأكثر شيوعاً في دراسات الموهوبين والمتفوقين.

(سيد، 2001: 208)

وقد توصلت أحمد (1996: 239) إلى عدم وجود ارتباط بين الذكاء والتفوق، وتفسر ذلك بأنه إذا أردنا الحكم على شخصية فرد ما أو قياسها فإننا نركز فقط على سماته الاجتماعية والإنفعالية والعقلية والمعرفية، والدليل على ذلك ما قدمته النتائج من أن الارتباط بين الجوانب العقلية وغير العقلية من الشخصية ارتباط ضعيف.

في حين ترى زحلوق (2000: 239) أن معدلات الذكاء لدى الموهوبين والمتفوقين تفوق وبمقدار ملحوظ معدلات الذكاء لدى أقرانهم العاديين، وأن الموهبة مظهر من مظاهر الذكاء، وهذه الظاهرة يمكن أن تكون نامية بدرجة نمو الذكاء، ويمكن أن تكون أكثر من ذلك. وأنه توجد علاقة إرتباطية إيجابية ما بين الذكاء والموهبة والتفوق.

وعلى الجانب الأخر هناك العديد من الباحثين الذين يعارضون استخدام مقاييس الذكاء في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، حيث أكد القريطي (1989: 31) أن الذكاء لم يعد المظهر الأوحد للموهبة والتفوق، فارتفاع معدل الذكاء لا يعني التفوق في المظاهر الأخرى كالتفكير الإبداعي والاستعدادات الفنية وغيرها، كما أن انخفاض معدل الذكاء لا يعني عدم التمتع بدرجة مرتفعة من الاستعدادات العقلية الأخرى. لذا فإن الاعتماد على القدرة العقلية العامة وحدها يحول دون التعرف على عدد كبير ممن يتمتعون بالمواهب والاستعدادات العقلية الخاصة الفنية والموسيقية والميكانيكية وغيرها.

ويرى اليماني و فخرو (1997: 191) عدم جدوى وكفاية اختبارات الذكاء والقدرات العقلية في تحديدها للموهوبين والمتفوقين، فحصول الفرد على معدل مرتفع في اختبار الذكاء لا يعني أن لديه موهبة وقدرات ابتكارية لأن الارتباط بين الذكاء والموهبة ضعيف، كما لا يمكن لاختبارات الذكاء أن تقيس الاستعدادات الفنية، والتفكير الابتكاري الذي يفضل التعرف عليه باستخدام محكات الإبداع.

وبغض النظر عن النقاش الذي لم يتوقف حول طبيعة الذكاء وأساليب قياسه من جهة، واستخدام هذه الأساليب في التعرف على الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى فإن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء، وفي هذا السياق يحسن التعرف على مميزات مقاييس الذكاء الفردية وأوجه القصور فيها حتى يكون مستخدمها على بينة من الأمر لتلافي ما أمكن من نقاط الضعف ولاسيما عند استخدامها لأغراض التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

(جروان، 1999: 160)

ويضيف الأشول (1997: 604) انه قد يظهر بعض الأطفال مواهب في بعض المجالات في مرحلة مبكرة من عمرهم وذلك برغم عدم تميزهم بمستوى ذكاء مرتفع بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم. وقد تظهر مهاراتهم في الشعر أو الرسم، وفي هذه الحالة يبدو أن لدى الطفل دافعاً معيناً يحضزه على ممارسة المهارة أو التميز في ذلك المجال. أي أن توافر الموهبة والدافع يساعدان الفرد على إحراز تقدم ملحوظ في مجال اهتمامه. ورغم ذلك لم تتضح الصورة بعد حول العلاقة بين الذكاء والموهبة في مجال معين.

مما سبق يتضح أن الحاجة ماسة وضرورية لاستخدام محكات أكثر فعالية وكفاءة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى الاختبارات التي تنظر إلى الذكاء على أنه عامل أحادي، ولذا فإنه لم يعد ينظر للموهبة والتفوق على أنهما مجرد أداء متميز في اختبارات الذكاء المقننة. وفي ضوء ذلك ظهرت نظريات حديثة للذكاء مثل نظرية " جاردنر" Gardner (1983) للذكاءات المتعددة، وتعد من أفضل الاتجاهات الحديثة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

(Gardner, 1983) (سيد، 2001: 213)

يتضح كذلك أن النسبة المئوية لعدد الموهوبين والمتفوقين تعتمد على الدرجة الفاصلةcut off score التي يتم اختيارها فإذا ارتفعت الدرجة الفاصلة انخفضت النسبة المئوية، وإذا انخفضت الدرجة الفاصلة ارتفعت النسبة المئوية. ونظراً لأنه لم يتم الاتفاق على درجة معينة بين الباحثين، بل هناك مدى يتراوح من (110 – 140) درجة فإن تحديد الدرجة بين هذا المدى يعود للباحث في المقام الأول.

3) التفكير الإبداعي Creative Thinking:

يمثل التفكير الإبتكارى أحد الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة والتفوق، ويعتبر الفرد موهوباً إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني في تفكيره الإبتكارى، حيث تعتبر القدرة على التفكير الإبتكارى مؤشراً أساسياً يدل على الموهبة والتفوق، وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم التفكير الابتكارى، إذ يعرفه " جيلفورد " بأنه ذلك الاستعداد لدى الفرد لإنتاج أفكار جديدة مفيدة، ويعرفه " تورانس " بأنه القدرة على ابتكار حلول للمشكلات والتي تظهر في الطلاقة والمرونة والأصالة.

(الروسان، 1996، 128)

ومن الملاحظ شيوع الكثير من تعريفات الابتكار التي تركز على هذا المفهوم بوصفه ناتجاً ابتكارياً. والواقع أن الناتج الابتكاري لا يمكن أن يوجد بمعزل عن عمليات النشاط العقلي، وهى تلك العمليات العقلية المعرفية التي تقف خلف هذا الناتج الابتكارى، ولذا فإن الفصل بين الناتج والعملية أمر يصعب قبوله، والذين يتناولون الابتكار بوصفه عملية أو بوصفه ناتجاً ابتكارياً يكون تناولهم تناولاً جزئياً، فكلاهما الناتج والعملية يمثلان وجهان لنفس الشئ.

(الزيات، 1995، 498)

وفي سبيل قياس التفكير الابتكارى والكشف عن الموهوبين والمتفوقين من خلال هذا المحك، طورت العديد من الاختبارات ولكن أكثرها انتشاراً واستخداماً هي اختبارات " تورانس" والتي تهدف إلى قياس قدرات التفكير الابتكارى الأربع، وهى

الأصالة، والمرونة، والطلاقة، وإدراك التفاصيل، وتشمل نوعين من الاختبارات، اختبارات لفظية، واختبارات الأشكال. والمشكلة التي تواجه هذه الاختبارات تكمن في إجراءات التصحيح، حيث إنه لا توجد إجابات محددة تصحح على أساسها إجابات المفحوصين، وإنما تعتمد قيمة الإجابة على مدى ندرتها واختلافها عن المألوف، وإتيانها بحلول جديدة لم تكن معروفة من قبل، كما تعتمد على القدرة في تنوع الإجابات على أن تكون الإجابات ذات معنى، وتعكس قيمة مفيدة في المجتمع.

(النافع وآخرون، 2000، 38)

في حين يرى الزيات (1995، 521) أن الاختبارات المستخدمة في قياس الإبتكار تقيس استعدادات إبداعية أو إمكانية حدوث الإبداع، وبالتالي تعد هذه الاختبارات من قبيل المنبئات وليس من قبيل المحكات أي لا تعبر عن مستويات أداء فعلية، وأنه يمكن الاعتماد على الدرجة في هذه الاختبارات كمنبئات بالموهبة والتفوق لدى الأفراد، ولذلك فأنه بجانب استخدام اختبارات التفكير الإبتكارى للتعرف على الموهوبين والمتفوقين لابد من الفحص والتقويم لأمثلة من أعمال إنتاج الأفراد في المجالات العلمية والأدبية والفنية من قبل المتخصصين الذين يستطيعون الحكم على مدى الجدة والإبتكار والأصالة في الأعمال المقدمة، ومدى استمراريتها، ووجودها كظاهرة تعبر عن القدرة على الإبتكار، واستخدام ذلك كدليل عملي في وجود الموهبة والتفوق في المجال الذي يبدع فيه الفرد.

(النافع وآخرون، 2000، 39)

وبمراجعة العديد من الدراسات التجريبية التي تناولت العلاقة بين الإبتكار والموهبة والتفوق مثل دراسة كل من احمد (1996)، الروسان (1996)، المجماج (1998) نجد انها تؤكد على وجود ارتباط موجب بين التفكير الإبتكارى وكل من الموهبة والتفوق، ويفسر ذلك بأن الابتكار في أي مجال من المجالات هو محصلة للعديد من العوامل، البعض منها يدخل في نطاق المجال العقلي، ويدخل البعض الأخر في نطاق المجال الإنفعالى والمجال الدافعي.

4) الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين:

يعتبر الموهوبين والمتفوقين من الثروات البشرية التي يجب أن نتعرف عليها ونعتني بها لزيادة تفوقها وتوجيهها إلى المجال المناسب للاستفادة منها. وتكشف الدراسات النفسية عن أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الإنفعالية، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف عليهم. كما أنه يجعلنا نهيئ المناخ المناسب لرعايتهم.

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين لسببين رئيسين:

- وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوى المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة.
- اتفاق الباحثين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف عليهم واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

(جروان، 1999، 123)

(3 – 6) الإتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين:

يشير (Fultz,2004) إلى ان هناك حركة معاصرة في عملية الكشف عن الموهوبين توصي بدمج البورتفوليو وتقييم الأداء، وقوائم الرصد، وملاحظات المعلمين، بالإضافة للاختبارات المقننة، وتطبق هذه الأدوات مجتمعة للأطفال، ويوصى بصفة خاصة بهذا الإجراء لدى أطفال الأقليات.

ويرى (Boolootian, 2005) أن تقييم الموهوبين (أي الكشف عنهم) لم يكن أكثر اضطراباً و تشويشاً مما هو عليه اليوم، ويزداد الأمر تعقيداً بوجود ونشوء العديد من المدارس للكشف عن الموهوبين ويتمثل أهمها في فيما يلي:

- الكشف عن الموهوبين باختبارات الذكاء الفردية، ويعد هذا من أقدم الأساليب وتعود جذوره الى دراسات تيرمان (Terman) الموسومة "الدراسات الجينية للعباقرة وسماتهم العقلية والجسمية".
- أسلوب تقييم الموهوبين القائم على المنهج.

(Joyce & Wolking, 1988)

- أسلوب التقييم الديناميكي.

(Bethge, 1982; Johnsen, 1997; kanevsky,1993; kanevsky & Rapagna, 1990; Lidz, 1991; Swanson & Gansle, 1994)

- استخدام قياس القابلية للإثارة للتعرف على الموهوبين.

(Ackerman, 1993)

- نموذج الباب الدوار.

(MacRae&Lupart, 1991; Renzulli & Owen, 1983; Renzulli, Reis,&Smith, 1981)

- الكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة.

(Kornhaber, 1997; سيد، 2001؛ Scott,1996)

- النماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين مثل: (ENTER, Actitope).

(2004 Stoeger, & Ziegler Ziegler, 2005)

- الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة.

(Coleman,2003; Cramond, 1997; Homeratha, 1978; Jenkins-Friedman,1982; Roach, 1986)

وبالإضافة إلى هذه النماذج فهنالك العديد من النماذج التي تم استخدامها لمواجهة القضايا الخاصة في الكشف عن الموهوبين مثل:

- الكشف عن الموهوبين بين الأقليات العرقية والاثنية (السود، والأسيويين، والأسبان، والهنود الأمريكيين، ومواطني الاسكا).
- الكشف عن الموهوبين بين ذوي الوضع الاقتصادي المتدني (المحرومين اقتصادياً).
- الكشف عن الموهوبين بين المختلفين لغوياً وثقافياً، وثنائي اللغة، ومحدودي التحدث باللغة الانجليزية.
- الكشف عن الموهوبين بين متدني التحصيل الدراسي، والمعوقين وذوي الصعوبات.
- الكشف عن الموهوبين بين الريفيين، والحضريين في المدن الصغيرة، ، والفتيات الموهوبات.

وفيما يلي أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين المعاصرة إستخداماً:

يعتمد الكشف والتعّرف على الطلبة الموهوبين على التعريف المستخدم. وحيث أن الاعتماد بشكل تقليدي على إختبارات الذكاء والتحصيل في الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعّرف عليهم قد لاقى إنتقادات من قبل الباحثين، فإن هذه الإختبارات لم تعد مقنعة ولا تستخدم لوحدها في عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وإنما مع إجراءات ووسائل أخرى متعددة ومتنوعة.

1) إختبارات الذكاء:

إختبارات الذكاء الفرديّة: إن استخدام اختبارات الذكاء الفردية في التعرف على الطلبة الموهوبين له ما يبرره نظراً لمزايا هذه الإختبارات، إذ انها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تزوّد الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق الملاحظة أثناء تطبيق الإختبار، كما أن إختبارات الذكاء تقدّم مساعدة قيمة للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية.

ومن أشهر إختبارات الذكاء الفردية وأكثرها استخداماً مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- مقياس ستانفورد – بينيه.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- بطارية تقييم كوفمان للأطفال.
- مقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال.

تتكون هذه الإختبارات من عدة إختبارات فرعية تشتمل على الجوانب اللفظية والعددية والمجرّدة وقوّة الذكاء. ويفترض أن هذه الإختبارات تقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام وذلك بدلالة معامل الذكاء الكلي،

بالإضافة إلى معاملات ذكاء لفظية وأدائية في بعض الإختبارات مثل إختبارات وكسلر وستانفورد – بينيه.

مقاييس القدرات العقلية "الذكاء" (Wechsler intelligence scales):

- **مقاييس وكسلر للذكاء:**

الذكاء من وجهة نظر وكسلر: هو فعل مقصود والتفاعل بكفاية مع البيئة من خلال تفاعل القدرة الكلية العامة (الذكاء) مع سمات شخصية (الدافعية، المثابرة، الضبط الذاتي) في المواقف المختلفة لتظهر سلوك تكيف مع البيئة (القدرة على التكيف = القدرة العامة(الذكاء) + سمات شخصية).

تعريف بمقاييس وكسلر للذكاء:

- تعتبر مقاييس وكسلر للذكاء من مقاييس القدرة العقلية المعروفة في مجال التربية وعلم النفس.
- هذه المقاييس ظهرت نتيجة للانتقادات المتعددة التي وجهة إلى مقاييس ستانفورد بينيه للذكاء من حيث الأسس النظرية التي بنى عليه ومن حيث دلالات صدقه وثباته وإجراءات تطبيقية وتصحيحية ومحدودية وقصور الدلالات التقويمية والتشخيصية التي يمكن استخلاصها من نتائج تطبيقه.

وعلى ذلك ظهرت مقاييس وكسلر المعروفة للذكاء وهي:

1. مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (الكبار):

(Wechsler adult intelligence scale, WAIS).

2. مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:

(Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC).

3. مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة:

(Wechsler pre school and primary scale of intelligence,WPPSI).

الإضافة الجديدة التي قدمها وكسلر في اختباراته، ممثلة في حصول المفحوص على ثلاث نسب للذكاء هي:

- نسبة الذكاء اللفظي.
- نسبة الذكاء الأدائي.
- نسبة الذكاء الكلي.

تتشابه مقاييس وكسلر للذكاء من حيث أساسها النظري وتنظيمها وأقسامها وإجراءات تطبيقها وتصحيحها، ألا إن هنالك بعض الاختلافات الطفيفة بين هذه المقاييس من حيث تسمية بعض الاختبارات الفرعية والمتضمنة في الجانب اللفظي أو الأدائي للمقاييس، والفئات العمرية التي تغطيها تلك المقاييس.

وصف عام لمقاييس وكسلر للذكاء:

إن الهدف من مقاييس وكسلر للذكاء هو: قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص ومن ثم تحديد موقعه على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

الفئات العمرية لمقاييس وكسلر:

المقياس	الفئة العمرية
الكبار WAIS	من سن 16 فما فوق
الأطفال WISC	من 6 – 16 سنة
الأطفال في ما قبل المدرسة WPPSI	من 4 – 6.5 سنة

يمكن للأخصائي في علم النفس أن يطبق الاختبار إذا أتيحت له فرص التدرب، حيث يحصل على:

- ثلاث نسب ذكاء (اللفظي، الأدائي، الكلي) في كل مقياس.
- متوسط نسبة الذكاء (في كل فئة عمرية) 100 وانحرافها المعياري 15.

مقاييس وكسلر للذكاء من المقاييس الفردية المقننة حيث يستغرق الوقت اللازم لتطبيقها من (50 – 75) دقيقة أما الوقت اللازم لتصحيحها فيستغرق من (30 – 40) دقيقة.

وصف مقياس وكسلر لذكاء الكبار (WAIS):

يتألف من قسمين رئيسيين

اللفظي (Verbal) — الأدائي (Performance)

حيث يتكون من 11 اختبار فرعيا، 6 (اللفظي)، 5 (الأدائي).

القسم اللفظي:

ويتضمن الاختبارات الفرعية الستة التالية:

1. اختبار المعلومات (Informatiotest) 26 سؤال.
2. اختبار الاستيعاب (Comprehension test) 10 اسئلة.
3. اختبار الحساب (Arfithmetictest) 10 مسائل.
4. اختبار المتشابهات (Simialrities test) 13 سؤال.
5. اختبار إعادة الأرقام (Digispan test) يعرض (3 – 9) ارقام وعليه إعادتها.
6. اختبار المفردات (Vocabulary test) يعرض (42) كلمة يطلب منه تحديد معنى الكلمة.

القسم الأدائي:

ويتضمن الاختبارات الفرعية الخمسة التالية:

1. اختبار الترميز (Coding) (9) رموز يقابلها (9) أرقام.
2. اختبار تكميل الصور (Picture completion) (15) بطاقة.
3. اختبار تصميم المكعبات (Black design) (16) مكعب و (9) بطاقات.
4. اختبار ترتيب الصور (Picture arrangement) (6) مجموعات.
5. اختبار تجميع الأشياء (Object assembly) (3) إشكال.

وصف لمقاييس وكسلر لذكاء الأطفال/ مراجعة عام 1974:

يتألف من قسمين رئيسيين (326 فقرة)

اللفظي (Verbal) — الأدائي (Performance)

حيث يتكون من 12 اختبار فرعي، 6 لفظي، 6 الأدائي.

القسم اللفظي:

ويتضمن الاختبارات الفرعية التالية:

الاختبار الفرعي	عدد الفقرات	أمثلة
1. اختبار المعلومات: (Informatiotest)	30 فقرة	لماذا يبدو القمر اكبر من النجوم؟ ماذا تفعل إذا جرحت إصبعك؟
2. اختبار الاستيعاب: (Comprehension test)	17 فقرة	ماذا تفعل إذا جرحت إصبعك؟
3. اختبار الحساب: (Arfithmetictest)	18 فقرة	حصلت بائعة على اجر قيمته 53 دولارا، حيث كان أجرها 5 دولارا على كل ساعة عمل، فكم ساعة عملت البائعة؟
4. اختبار المفردات: (Vocabulary test)	32 فقرة	ما هو معنى عزل؟
5. اختبار المتشابهات: (Simialrities test)	17 فقرة	ما هو وجه الشبه بين الفرح والحزن؟
6. اختبار إعادة الأرقام: (Digispan test)	14 سلسلة من الأرقام (اختبار احتياطي)	إعادة سلسلة الأرقام التالية بالطريقة العادية: 5، 8، 1، 6 إعادة سلسلة الأرقام التالية بالطريقة العكسية: 2، 5، 8، 7، 9

القسم الأدائي:

ويتضمن الاختبارات الفرعية التالية:

الاختبار الفرعي	عدد الفقرات	أمثلة
1. اختبار تكميل الصور: (Picture completion)	26 فقرة	ما هو الشي الناقص في الصورة؟
2. اختبار ترتيب الصور: (Picture arrangement)	12 فقرة	رتب الصورة التالية بالطريقة الصحيحة؟
3. اختبار تصميم المكعبات: (Black design)	11 فقرة	رتب المكعبات التي إمامك بطريقة تشبه الشكل المعروض عليك؟
4. اختبار تجميع الأشياء: (Object assembly)	4 فقرات	اجمع الأجزاء التالية لتكون نجمة؟
5. اختبار الترميز: (Coding)	يتضمن جزئين: الأول 45 رمزاً. والثاني 93 رمزاً	ضع الرمز المناسب في كل من الإشكال التالية؟ ضع الرمز المناسب في كل مربع من المربعات التالية؟
6. اختبار المتاهات: (Mazes test)	9 فقرات (اختبار احتياطي)	ارسم بالقلم خطا يوضح كيفية خروجك من المتاهة مبتدئا من النقطة X؟

وصف المقياس وكسلر لذكاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة WPPIC:

يتألف من قسمين رئيسيين

اللفظي (Verbal) — الأدائي (Performance)

حيث يتكون من 11 اختبار فرعي، 6 لفظي، 5 الأدائي.

القسم اللفظي:

ويتضمن الاختبارات الفرعية الستة التالية:

1. اختبار المعلومات (Informatiotest).
2. اختبار الاستيعاب (Comprehension test).
3. اختبار الحساب (Arfithmetictest).
4. اختبار المتشابهات (Simialrities test).
5. اختبار المفردات (Vocabulary test)
6. اختبار الجمل (الاحتياطي) (Sentences test).

القسم الأدائي:

ويتضمن الاختبارات الفرعية الخمسة التالية:

1. اختبار تكميل الصور (Picture completion).
2. اختبار تصميم المكعبات (Black design).
3. اختبار بيت الحيوانات (Animal house test).
4. اختبار المتاهات (Mazes test).
5. اختبار التصميم الهندسي (Geometric design test).

الاختبار	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	درجة الفقرة	ملاحظات
القسم الأدائي: 1. تكميل الصور	20	20	1 صفر	يتوقف الفاحص بعد 4 إجابات فاشلة
2. ترتيب الصور	11	57	2 – 7	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 5 مع الأطفال العاديين دون سن الثامنة، ومع الأطفال الأكبر الذين من المحتمل أن يكونوا معاقين عقليا.
3. تصميم المكعبات	7	55	4	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 1 – 3 مع الأطفال العاديين دون سن الثامنة وللأطفال الأكبر الذين يحتمل أن يكونوا معاقين عقلياً.
4. تجميع الأشياء	4	34	4 – 9	-
5. الترميز: أ	50	50	حسب الوقت	يبدأ الفاحص بهذا الاختبار مع الأطفال جون سن الثامنة بغض النظر عن قدرتهم العقلية.
ب	93	93	1	يبدأ الفاحص بهذا الاختبار مع الأطفال فوق سن الثامنة بغض النظر عن قدرتهم العقلية.
6. المتاهات	8	21	حسب الوقت	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 1- 3 مع الأطفال العادين دون سن الثامنة، ومع الأطفال الأكبر الذين يحتمل أن يكونوا معاقين عقليا، في حين يبدأ بالفقرة رقم 3 مع الأطفال العاديين فوق سن الثامنة.
مجموع فقرات القسم الأدائي 193				

إختبارات الذكاء الجمعيّة:

ومن أهم إختبارات الذكاء الجمعيّة التي تُستخدم في التعرّف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة والتي تتألف من تصاميم هندسية حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمل التصميم. تتميز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء إنحرافية.

ومع أهمية وسهولة استخدام إختبارات الذكاء الجمعّية، إلا أن هذه الإختبارات لا تقارن مع إختبارات الذكاء الفردية من حيث خصائصها السيكومترية والدلالات الإكلينيكية التي تميّز إختبارات الذكاء الفردية، بالإضافة إلى أن الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلباً على الأداء بخلاف إختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الإستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة، ومع ذلك فإن إختبارات الذكاء الجمعّية تشكل مصدراً آخر للبيانات الموضوعية مع المصادر الأخرى.

ومع أهمية إختبارات الذكاء في الكشف والتعرّف على الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أهم الانتقادات التي وجّهت إليها هي قصورها عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميّز به الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ.

(Feldhusen, et. al, 1990) (القريوتي، 1995)

2) مقاييس التقدير السلوكية:

تركّز هذه المقاييس على فحص الخصائص السلوكية التي أكّدت الدراسات على أنها تمثل الأشخاص الموهوبين والمتفوقين وذلك من خلال عبارات تصاغ بطريقة إجرائية تعكس هذه الخصائص.

وعادة ما يُطلب من المعلم أو الفاحص أن يقدّر المفحوص على قائمة من السلوكات على شكل عبارات. وكل عبارة يمكن أن تصمم بحيث يقيّم الطالب على مقياس متدرج بحيث تعطي درجة عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير. ثم بعد ذلك تجمع درجات المفحوص، والدرجة العالية عادة تمثّل تعبيراً عن سلوك موهوب أو متفوق.

ومن الأمثلة على تلك المقاييس مقياس رنزولي هارتمان وكلاهان (Hartman-Callahan Scale–Renzuli). ولا يُنظر عادة إلى مقاييس التقدير السلوكية على أنها أداة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كأداة أساسية، وإنما كأداة مساعدة تستخدم جنباً إلى جنب مع الأدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية.

3) ترشيح المعلمين:

توصل بايرس (Pires, 1990) إلى قائمة للكفايات التعليمية اللازمة للإعداد المعلمين تتضمن سبع كفايات مرتبة حسب أولوياتها، هي: التقويم، وتخطيط الدرس، وإدارة التعليم، والاتصال، والعلاقات الإنسانية، ومصادر التعليم، والإدارة المدرسية. إلا أن هذه الكفايات السابقة كثيرة وتتباين بتباين نوع المدرسة والفروق الفردية في شخصيات المعلمين، والظروف البيئية والثقافية في المجتمع، لذلك أشارت بعض الدراسات أن **هنالك كفايات ومهارات وقدرات وخصائص ينبغي أن تتوافر في المعلم الذي يعمل مع الطلبة المتفوقين أهمها:**

- أن يكون المعلم متفوقاً في مهنته.
- أن يكون لديه قدر مناسب من النضج الانفعالي حتى يستطيع أن يتقبل الطالب المتفوق عقلياً.
- تفهم الحاجات الخاصة للطلبة المتفوقين.
- العمل على تلبية حاجات الطلبة المتفوقين.
- أن يعرف معنى التفوق وأن يتدرب على أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في الصف.
- جعل مناخ التعلم ابتكارياً ومرناً.
- التميز بالواقعية والصبر.
- تفهم مواطن القوة والضعف في مختلف النماذج التنظيمية لتربية الموهوبين.
- تشجيع الطلبة المتفوقين على مناقشة وجهات النظر المختلفة.
- العمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة.

وفي هذا المحك يُطلب من المعلمين ترشيح عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون أو لديهم إمكانية أن يكونوا موهوبين أو متفوقين، ولكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة وذلك بسبب تحيّزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلياً واستبعاد منخفضي التحصيل أو الطلبة المبدعين. ولكن يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدرّبوا على ملاحظة السلوك الذي يُظهره الطالب الموهوب والذي يكون ممثل لخصائص الأفراد الموهوبين والمتفوقين.

4) ترشيح الوالدين:

إن عملية التكامل بين دور المدرسة ودور الأسرة ينبغي أن يكون متسق ومتناغم، بحيث يسهم هذا التكامل في رعاية الموهبة. إذ أوضح عبد الله القاطعي أنه من المهم التأكد من أن الجهود التي يبذلها كل من الوالدين والمدرسة ليست متناقضة ولا متضاربة مع بعضها.

البعض وأن يتم أكبر قدر ممكن من التنسيق وتبادل المعلومات للجهود والمهام والمسئولية المشتركة لضمان الحد الأعلى من تعلم الطالب الموهوب، وأن يكون الاتصال بين الأسرة والمدرسة على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة، ويرى بأنه بدون التعاون المثمر بين الوالدين والمسئولين التربويين تُصبح كثير من برامج الموهوبين قليلة الجدوى، وقد لا تستثير وتتحدى اهتماماتهم وقدراتهم.

(خير الله، 1998)

كما أشار الجوالده (2010). إلى أن الموهوبين بحاجة إلى بيئة أسرية ومدرسية متفهمة ومشجعة ومحفزة، تعينهم على تفهم انفسهم، وعلى التعامل الايجابي مع الضغوط وشعورهم المتزايد بالمغايرة والاختلاف.

وعليه يمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة من ترشيحات المعلمين إذا ما طُلب منهم الإستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوك أبنائهم بطريقة دقيقة، كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية؛ والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل والقدرات والإنجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم بها. وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوّق، لذلك يجب عدم الاعتماد على هذا الترشيح لوحده، بل يجب اللجوء إلى وسائل وإجراءات أخرى.

5) ترشيح الزملاء (الأقران):

ويتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد.

إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم الموهوبين والمتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادية كصفة مميزة للموهوبين والمتفوقين.

(القريوتي وآخرون، 1995، ص: 246)

6) الحوار مع الطفل الموهوب:

فأنت قد تتوجه إلى الموهوب بأسئلة عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد أنه يمتلكها، كالسبب الذي دفعه لأن يعتقد بأنه موهوب. ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن طريقة الحوار مع الموهوب قد أثبتت فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة.

(صبحي، 1994: 67)

7) التشخيص بواسطة إختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

ظهر إختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات من هذه القرن. وهو يستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة واحدة. فهناك (الصورة اللفظية) للإختبار، الأشكال (الصورة الشكلية). أما الصورة اللفظية فتتألف من سبعة إختبارات فرعية، كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي. فهو يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة، أو وضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو تحسين إنتاج، أو اقتراح استخدامات بديلة لأشياء

معينة، أو وضع افتراضات لمواقف غير متوقعة، لكن هذه البدائل جميعها تنطوي على إبداع وتفكير أصيل. أما الصورة الشكلية للاختبار فهي تتألف من ثلاثة إختبارات، كل منها بمثابة نشاط يتطلب من المفحوص رسم موضوع أو موضوعات على خط مقفل أو مفتوح، أو خطوط ناقصة. لكن هذه الموضوعات المطلوبة كلها من النمط غير المألوف.

وهناك صورة معرّبة لإختبار تورانس هذا تتمتع بدرجة صدق وثبات مقبولة. ويمكن استخدامها في التعرّف على ذوي القدرة العالية على التفكير الإبداعي.

8) مقاييس المهارات الأكاديمية (التحصيل الأكاديمي):

تعتبر إختبارات التحصيل من أكثر الإختبارات شيوعاً، وهي ثلاثة أنواع رئيسة: إختبارات التحصيل التشخيصية (Diagnostic Tests)، وإختبارات التحصيل المسحيّة (Survey Tests)، وإختبارات قياس مستوى التهيئة (Readines Tests) في مجال ما أضف إلى ذلك بطاريات إختبارات التحصيل العامة وبطاريات إختبارات التحصيل الخاصة.

وهناك أمثلة كثيرة على إختبارات التحصيل العامة، من أبرزها بطارية التحصيل الخاصة بإختبارات متروبوليتان (Metropoliton Achievement Test) وهي من أكثر بطاريات الإختبارات استخداماً وشيوعاً، ويمكن استخدامها مع المفحوص من مستويات مختلفة تبدأ بمرحلة التعليم الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

ويعتبر اختبار ستانفورد بينية للتحصيل من أقدم إختبارات التحصيل المقننة، ويمكن استخدامه بدءاً من مستوى الصف الثاني الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

وتقيس إختبارات كاليفورنيا للتحصيل (California Achievement Tests) تحصيل الطلبة من مستوى الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث

الثانوي. وهي موزّعة في أربع بطاريات تشترك في قياس خمسة مجالات هي: مفردات القراءة، وفهم المادة المقروءة، والاستدلال الحسابي، والأسس الحسابية، واللغة.

أما في ما يتعلّق بإختبارات التحصيل المقننة الخاصة، فهناك كثير من الإختبارات التي يمكن استخدامها كأدوات مسح أو تشخيص في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والجغرافيا ومجالات أخرى.

ومن اختبارت التحصيل المقننة الخاصة: إختبارات جيتس للتهيئة في القراءة (Gates Reading Readiness Tests) وإختبارات متروبوليتان لنفس الغرض، وإختبارات مونرو للإستعداد للقراءة واختبار أيوا للقراءة الصامتة (The Iowa Silent Reading).

(صبحي، 1994: 77)

9) حكم الخبراء:

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرّف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً، حتى أن التعريف الرسمي للموهبة والتفّوق يشترط ذلك. إن الخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على الموهبة أو التفّوق في تلك الميادين.

بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من قبل الخبراء، فإن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعني بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ أنهم يشعرون أنهم محط الآمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به

الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبّر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية.

(Mandell & Fiscus, 1981)

(3 – 7) *المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين:*

ورغم تعدد أساليب الكشف وتنوع مدارسها، إلا أنه هناك عدة أمور شبه متفق عليها بين الباحثين في هذا المجال منها:

1. أن تستند إجراءات الكشف إلى أفضل الأبحاث العلمية والتوصيات المتوافرة، والمساواة والعدالة بحيث تكفل الإجراءات عدم استثناء إي شخص، والتعددية: بمعنى تبني أكثر تعريفات الموهبة قبولاً، والشمولية بحيث يتم تحديد اكبر عدد ممكن من الطلبة الموهوبين وخدمتهم.

(ديفيد وريم، 2001)

2. أن تشتمل على عدد كبير من أدوات الكشف (أبو هلال، 2001؛ الأشول، 1998؛ بشاي، 1986؛ جروان، 2001؛ سليمان، 2002)، بل يرى (Carnellor, 1996) ان هناك شبة إجماع على أن يكون الكشف وفق محكات متعددة.

ويشير التقرير الوطني للكشف عن الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية (Richert, Alvino, & McDonnel,1982) الى ان عملية الكشف عن الموهوبين تقوم على الأسس التالية:

1) التفرغ والالتزام بالعملية:

وتعني أنه يجب استخدام كل إجراءات الكشف الممكنة لتحقيق مصلحة الطلاب.

2) المناسبة والانسجام:

أي تطبيق أفضل الدراسات والأساليب العلمية في عملية الكشف

3) المساواة:

أي المحافظة على جميع حقوق الطلاب، والاهتمام بالكشف عن مجموعات متنوعة من الطلاب والموهوبين والمتفوقين وتقديم الخدمات الملائمة لهم

4) الشمولية:

أي اعتماد مفهوم واسع للموهبة والتفوق بحيث تشمل جميع أنواع المواهب

5) والنفعية:

وهي تعني ضرورة وجود دليل إرشادي لعملية الكشف في كل المقاطعات لكي يتسنى تطبيق بعض الإرشادات أو التعديلات في كل منطقة يطبق فيها ذلك البرنامج.

ويؤكد (Roach, 1986) انه لا توجد اختبارات محددة كما لا يوجد أساس نظري موحد يناسب كل الظروف والبرامج، ويمعنى آخر أن طبيعة البرنامج المعد للرعاية وأهدافه هما اللذان يحددان المحكات والأدوات التي تستخدم في الكشف.

(3 – 8) مشكلات عملية الكشف عن الموهوبين:

بالإضافة لمعضلات أسلوب الكشف عن الموهوبين والاستراتيجيات المستخدمة في ذلك، فان عملية الكشف تواجه بتحدٍ آخر يتمثل في القبول الزائف (أي قبول طالب وهو غير مستحق للقبول لعدم وجود موهبة لديه)، والرفض الزائف (أي عدم قبول طالب واستبعاده من البرنامج بالرغم من أنه موهوب).

ويورد جروان (2004) جملة من أسباب هذه الأخطاء، ومنها:

- أخطاء متصلة بنظرية القياس وبناء الاختبارات والخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات، وذلك لأن عدم الدقة الكاملة مشكلة متأصلة في أي اختبار أو قياس تربوي أو نفسي.
- أخطاء متصلة بعدم المطابقة أو ضعف الانسجام بين أساليب الكشف وطبيعة الخبرات التي يقدمها البرنامج.
- أخطاء متصلة بالسياسات والإجراءات التي يتبعها القائمون على البرنامج وكذلك المحددات التي يفرضها الواقع، كأن يؤخذ في الحسبان موضوع التمثيل المتوازن، أي أن يكون الاختيار على أسس عرقية أو جغرافية أو جنسية حتى يمكن الحصول على دعم اجتماعي أو سياسي أو مادي للبرنامج
- أخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات المتجمعة عند استخدام محكات متعددة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- أخطاء شخصية مقصودة كالتحيز مثلاً، أو غير مقصودة ناجمة عن الجهل أو انعدام الخبرة من قِبل المعلمين أو لجان الاختيار أو مطبقي الاختبارات وخاصة اختبارات الذكاء.

(جروان، 2004: 148 – 149)

وتناول ديفز وريم (2001) نفس الآراء التي تناولها جروان (2004) ولكنهما يضيفان عدة مشكلات تجابه عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وهي: مشكلة الطلبة المحرومين، والإناث، والمعوقين، والمنحدرين من أقليات عرقية.

ويرى جروان (2004) انه لتقليل اخطاء عملية الكشف يجب القيام بعدة خطوات وهي كما يلي: وضع خطة وافية لعملية الكشف تتكون من عدة مكونات هي: تعريف إجرائي محدد وواضح لمفهوم الموهبة والتفوق، وتحديد شكل الخبرات التربوية أو المناهج التي سيقدمها البرنامج وأهدافه، وتحديد دقيق لأدوات وأساليب الكشف، وتحديد أسلوب تجميع التلاميذ وفترة التجميع اللازمة لتقديم خدمات البرنامج، وتحديد أساليب تقييم البرنامج أو محكات الحكم على مدى تحقق أهدافه، ومن الضروري استخدام عدة محكات للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك انسجاماً مع الاتجاهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، والانتباه للخصائص السيكومترية للاختبارات المستخدمة، واستناداً للمعايير المعتمدة من قبل جمعية علم النفس الأمريكية في تقييم الاختبارات فينبغي النظر إلى ثلاث خصائص هي: التقنين، والصدق، والثبات، وعدم التقيد بالحدود الكمية أو النسبة الشائعة في التعريفات السيكومترية للموهوب، وإذا كان نظام الكشف المتبع يشترط أن يحقق المرشح حداً أدنى من الأداء على اختبار أو أكثر من الاختبارات، فانه من المستحسن أن يجري القائمون على برنامج الموهوبين والمتفوقين دراسة حالة معمقة للطلبة الذين يقعون في أدائهم حول الحدود الفاصلة.

وللتحقق من صلاحية الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية الكشف والاطمئنان على أنها تؤدي دورها بصورة جيدة فقد استخدم العلماء قياس فاعلية وكفاءة أدوات الكشف، وبالتالي يتم التحقق من فاعلية وكفاءة نظام الكشف والاختيار، وتقييم مستوياتها وقوتها.

(جروان، 2004؛ الفهيد، 1993؛ الناقع وآخرون، 2000)

كما يستخدم في هذا الخصوص دراسة الصدق التنبؤي لأدوات الكشف.

(3 – 9) الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة:

يأخذ نموذج الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة موقعاً متميزاً بين نماذج الكشف المتباينة، إذ أنه يصلح لعمليات الكشف النموذجي المعتاد، كما يصلح للكشف في الحالات الخاصة التي أشارت إليها الأدبيات والتراث العلمي في ميدان الموهبة والتفوق، كما يتبع منحى التقييم متعدد الأبعاد، أو منحى القياسات المتعددة وهو أسلوب معاصر وذو توجه مستقبلي وقد تمت التوصية باستخدامه في تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة ومجالات التربية الخاصة من قبل عدد من خبراء التربية الخاصة والقياس والتقويم التربوي والنفسي.

(ابو هاشم، 2007؛ عواد، 2002؛ القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، 2001؛ الوابلي، 2003)

أضف إلى ذلك انسجامه مع التوجهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، حيث أنه لا يساوي بين الموهبة والذكاء، أنما ينظر نظرة شاملة للقدرات الإنسانية التي تشكل مفهوم الموهبة، فلذا فقد تم تبنيه في كثير من برامج الموهبة والتفوق، وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي استخدمت مدخل المحكات المتعددة (Multiple Criteria) بصورة عملية، وكان ذلك في عام 1958م في ولاية جورجيا (Williams, 2000)، وقد أوصى تقرير الخبراء (The Gifted and Talented Program, 1984) باستخدامه لاتخاذ قرارات القبول في برامج رعاية الموهوبين، ثم شاع استخدامه في العديد من الدول، وكشفت دراسة هيلر (Heller، 1993) التي هدفت لتحليل محتوى بنية وأهداف ومواضيع بحوث الموهبة والتفوق في الفترة ما بين (1971 – 1991) في الكتاب العالمي لا بحاث الموهبة والتفوق عن تحول مدخل الكشف عن الموهوبين إلى المدخل الشامل واستخدام أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين.

(3 – 10) مراحل الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة:

تمر عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة بثلاث مراحل هي:

1. مرحلة الاستقصاء، أو الترشيح والتصفية Nomination and Screening
2. مرحلة الاختبارات والمقاييس.
3. مرحلة الاختيار والانتقاء.

(جروان، 2004، 2002)

وأشار (Tannenbaum, 1991) لثلاث مراحل هي: الغربلة، والاختيار، والتمييز.

بينما يقترح محمد (2004) والقريطي (2005) خمسة مراحل هي:

1. مرحلة المسح والفرز المبدئي.
2. مرحلة التشخيص والتقييم.
3. مرحلة تقييم الاحتياجات.
4. مرحلة اختيار البرنامج المناسب والتسكين.
5. مرحلة التقويم.

أي أنهما يهملان مرحلة الاختيار والانتقاء، ويضيفان ثلاثة مراحل أخرى.

واشار (Davis,1994) (Piirto, 1999)؛ الشربيني وصادق، 2002؛ كلنتن، 1998) إلى نموذجين من أساليب الكشف المتعدد وهما: "القمع والجدول" اي (الحصر، والمسح الشامل) ولكل أسلوب منها عيوب ومزايا، وفي أنظمة الكشف المتعددة يستخدم المسح الشامل لمزاياه العديدة، ولكن تطبيقه يحتاج إلى كوادر متخصصة وتجهيزات كبيرة، وزمن أطول للتنفيذ، وقد أشار (Grant, 1996) لمعوقاته التي من ضمنها التكلفة، والجهد الكبيرين. وتعد مراحل الكشف التي

يقترحها كل من جروان (2002)، ومحمد (2004)، والقريطي (2005) نماذج الكشف الأكثر انتشارا في برامج الرعاية المختلفة في دول العالم، والتي تم الأخذ بها في الدول العربية مثل دراسات (ابو عوف، 1997 ؛ صادق وآخرون، 1996 ؛ النافع، والقاطعي، والضبيبان، والحازمي، والسليم، 2000).

بينما يرى دليل فريجينيا الصادر في عام 1990م ان عملية الكشف يجب أن تكون وفق ثلاثة مراحل هي:

1. الإحالة.
2. المسح الأولي.
3. والتقييم النهائي.

(3 – 11) *محكات الكشف عن الموهوبين في مدارس اليوبيل في الأردن:*

وفي تجربة مدارس اليوبيل في الأردن تمر عملية الكشف عن الموهوبين واختيارهم بثماني مراحل هي:

1. المرحلة التمهيدية (التوعية).
2. مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات.
3. مرحلة الاختبارات.
4. مرحلة معالجة البيانات المحوسبة والاختيار الأولي.
5. المقابلة.
6. استخراج قوائم الطلبة المقبولين.
7. مرحلة تقديم الاعتراضات.
8. مرحلة الاختيار النهائي.

وتستخدم في مدرسة اليوبيل الأردنية ثلاثة وسائل هي:

أ) العلامات المدرسية على مدى 5 فصول دراسية كمؤشر على التحصيل الدراسي.

ب) قائمة السمات السلوكية وتضم 20 فقرة تعبأ من قبل المعلمين.

ج) اختبار الاستعداد الأكاديمي ويضم التفكير اللفظي، والرياضي والمنطقي وهو يشبه اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي.

بينما يذكر (الهويدي وجمل، 2003) أن محكات الاختيار المستخدمة في مدارس اليوبيل بالإضافة للتحصيل الأكاديمي على مدى آخر خمسة فصول دراسية، والسمات السلوكية، والقدرة العقلية العامة، تشمل كتابة المقال، واختبار الرياضيات، والمقابلة الشخصية؛ ويضيفان أنه استخدمت مجموعة من المعايير للكشف عن الموهوبين في مدرسة المنهل العالمية في الأردن 1998م وهي: التحصيل الدراسي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والمقالة، وترشيحات المعلمين وفق نموذج رينزولي.

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية:

1. أبو نيان، إبراهيم و الضبيبان، صالح موسى (1997): أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ص 253 –261.
2. أبو نيان، فواز فهد (2000): الاتجاهات المعاصرة في أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (27) يوليو، ص ص 158 –188.
3. أحمد، سمية عبد الوارث (1996): الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الإبتدائى " كما يراها المعلم " في ضوء بعض متغيرات الذكاء المصور، والتفكير الإبتكاري، ومفهوم الذات، جامعة المنيا، كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد (2)، ص ص 209 –239.
4. الأشول، عادل عز الدين (1997): الخصائص الشخصية للطفل الموهوب، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، بحوث المؤتمر العلمي الثاني " الطفل العربي الموهوب – اكتشافه – تدريبه – رعايته "، ص ص 604 –621.
5. الأغبرى، عبد الصمد (1995): واقع التلاميذ والطلاب الموهوبين وأساليب اكتشافهم ورعايتهم في الجمهورية اليمنية " دراسة استطلاعية "، مجلة التربية المعاصرة، العدد (37)، يوليو، ص ص 111- 138.
6. توق، محي الدين (1990): تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين، رسالة الخليج العربي، العدد (34)، ص ص 114 –147.
7. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): الموهبة والتفوق والإبداع، العين، دار الكتاب الجامعي.
8. جروان، فتحي عبد الرحمن (2001):أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ،الطبعة الأولى ،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

9. جروان، فتحي عبد الرحمن (2004): الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الثانية، عمان: دارالفكر.
10. الجوالده، فؤاد عيد (2010): مؤشرات الموهبة الموسيقية وعلاقتها ببعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الروضة، المؤتمر العلمي الثامن، استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم " الواقع والطموحات"، جامعة الزقازيق: كلية التربية قسما علم النفس التربوي والصحة النفسية " 21 ـ 2010/4/22، مصر.
11. الحروب، أنيس، (1999):نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
12. الحوراني، محمد حبيب (1999): تجارب عالمية في تربية الإبداع. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
13. خير الله، محمد سيد (1998). علم النفس التربوي. بيروت: دار النهضة العربية، بيروت.
14. الدباسي، عبد العزيز (2000): دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
15. الدوسري، إبراهيم مبارك (1999): إطار مرجعي في التقويم التربوي بدول الخليج العربية. الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
16. الروسان، فاروق (1996): أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، ص ص121 —154.
17. الروسان، فاروق و البطش، محمد و قطامي، يوسف (1990): تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس " برايد " للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العدد (4)، ص ص 7 –28.
18. الروسان، فاروق و السرور، نادية (1998): تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية في عينة أردنية.
19. زحلوق، مها (2000): استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (132)، ص ص152- 168

20. زحلوق، مها (1998): برامج الإسراع والإثراء للتلاميذ المتفوقين عقلياً، جامعة عين شمس، كلية التربية، بحوث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، ص 1123- 1137.
21. الروسان، فاروق (2000): دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، عمان، دار الفكر.
22. الزيات، فتحي مصطفى (1995): سلسلة علم النفس المعرفي (1): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، المنصورة، دار الوفاء للنشر.
23. الزيات، فتحي مصطفى (2001): القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً، في سلسلة علم النفس المعرفي (5)، دراسات وبحوث، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص ص 507- 565
24. سيد، إمام مصطفى (2001): مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة " لجاردنر " في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد (17)، ص ص 199 – 250 0
25. السيف، مبارك سالم (1998): دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
26. الشخص، عبد العزيز (1990): الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
27. صادق، نبيل أحمد (1996): دراسة مكونات واستراتيجيات أداء المهام الإبتكارية لدى المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
28. صبحي، تيسير (1994). رعاية ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
29. الضبع، ثناء يوسف (1995): دراسة مقارنة لمهارات الاستذكار ومستوى الطموح لدى التلميذات المصريات والسعوديات المتفوقات دراسياً، جامعة عين

شمس، كلية التربية، بحوث المؤتمر الثاني لمركز الإرشاد النفسي، ص ص 263- 319

30. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد محمد(2008): الموهوبين أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم. كلية التربية. جامعة المنصورة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

31. عباس، فيصل، (1996) الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت،.

32. الغانم، عبد العزيز (1994): دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، العدد (10)، ص ص 801 - 845.

33. غانم، محمد حسن، (2007)القياس النفسي للشخصية، المكتبة المصرية، الطبعة الأولى،

34. الغفيلى، غزوى عبد العزيز (1990): الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً "دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

35. الفهيد، سعد سعود (1993): فاعلية وكفاءة تقدير المدرسين في الكشف عن الموهوبين في الذكاء والتفكير الإبتكاري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

36. القرني، محمد (2002). دراسة استطلاعية لإعداد بطارية للكشف عن المتميزين بالمرحلة الابتدائية بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

37. القريطى، عبد المطلب (1989): المتفوقون عقلياً. مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم، رسالة الخليج العربي، العدد (28)، ص ص 31 –58.

38. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995). المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

39. الكيلاني، عبد الله والروسان، فاروق (2005). التقويم في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: دار الميسرة.

40. المجماج، منى سعود (1998): الدافع للإنجاز الدراسي والدافع للإبتكارية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض " دراسة مقارنة بين المتفوقات عقلياً والعاديات "، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.

41. معاجينى، أسامة حسن (1996): تحديد مدى شيوع بعض مظاهر التفوق فى آراء عينة من التربويين في بعض دول الخليج العربية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (40)، ص ص 101 – 140.

42. معاجينى، أسامة حسن (1998): الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (49)، ص ص 153 –204.

43. المعايطة، خليل والبواليز، محمد (2000): الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

44. المنشاوى، رياض زكريا (1999): أثر برنامج تدريبي لرعاية الموهوبين رياضياً على تنمية قدرة معلمي التربية الرياضية على الاكتشاف المبكر للموهوبين، جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، العدد (26)، ص ص 1 – 27.

45. النافع، عبد الله و القاطعى، عبد الله و الضبيبان، صالح والحازمى، مطلق و السليم، جوهرة (2000) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، المملكة العربية السعودية، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

46. اليمانى، سعيد أحمد و فخرو، أنيسة أحمد (1997): الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحرين، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ص ص 191 – 216.

المراجع الأجنبية :

1. Campbell ,B & Campbell ,L. (1999). Teaching & learning through multiple intelligence(online).vailable:file://www.eric.edu.gov.com
2. Davis, Gary., A (1994) Hand book of Gifted Education – U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of exterme Intellectual precocity. Gifted child Quarterly, 36, 91-99.
3. Feldhusen, J.F., Hoover, S. M., & Saylor, M.F., (1990) Identification of gifted students at the Secondary Level. Moner, NY: Triuiam.
4. Gallagher, J. J., (1985) Teaching the Gifted child Boston: Allen and Bacon, Inc.
5. Gardner,H (1983).Frames Of The Mind:Theory Of Multiple Intelligences. Basik Books: New York.
6. Hallahan, D., Kauffman, J., (2003). Exceptional Learners. Eng Lewood Cliffs: New Jersey, prentic – hall.
7. Pires, A.,(1990). Some Notice on Competency Based Teach Education.Amman: UNRWA/UNESCO Institute of Education, Extension of service Section.
8. Swiatek, Mary, A. & Shoplik, Ann, L. (1999). Elementary student talent searches: eatablishing appropriate guidelines for qualifying tes Scores. Gifted Child Quarterly. Vol. 43 (4): p 265-272.
9. Tannenbaum, Abraham j. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York, Macmillan Publishing Company.

{ الفصل الرابع }

نظرية المواهب المتعددة

(4 – 1) مقدمة.
(4 – 2) افتراضات تشكل أساس نظرية تايلور في المواهب المتعددة.
(4 – 3) تعليم المواهب المتعددة.
(4 – 4) مميزات نظرية تايلور للمواهب المتعددة.
(4 – 5) المواهب المتعددة عند الموهوبين.
(4 – 6) قياس المواهب المتعددة.
(4 – 7) دراسات بحثت في المواهب المتعددة لدى الموهوبين.
(4 – 8) دراسات تناولت التفكير الإبداعي (المنتج).
(4 – 9) دراسات تتعلق بموهبة اتخاذ القرار.
(4 – 10) دراسات تتعلق بموهبة التواصل.
(4 – 11) دراسات تتعلق بموهبة التنبؤ.
مراجع الفصل الرابع.

الفصل الرابع
نظرية المواهب المتعددة

(4 – 1) مقدمة:

قام تايلور (Taylor) ببناء نظرية المواهب المتعددة معتمداً على نتائج دراسة ثيرستون (Thairstone) التي افترضت بأن هناك سبعة عوامل اساسية من الذكاء، آخذاً بعين الاعتبار نتائج دراسة جيلفورد(Guilford) في نظرية البناء العقلي، بالإضافة إلى دراسات أخرى، واستطاع تايلور (Taylor) ان يحدد ست مواهب لها علاقة مباشرة بالنجاح في العمل، إضافةً إلى النجاح في بيئة المدرسة، وهذه المواهب هي: (الموهبة الأكاديمية، والتفكير المنتج، واتخاذ القرار، والتواصل، والتنبؤ، والتخطيط)، حيث ركزت كل واحدة من هذه المواهب على جانب من التطور العقلي أو الموهبة، ويدعي تايلور (Taylor) انه في حالة اعتماد هذه النظرية في الصف الدراسي، فسوف تعود على الطلبة بفوائد عديدة، وبشكل جوهري فإن الطلبة سوف يمنحون فرصاً للتطور في ست مهارات تتعلق بالعمل، خارجاً بذلك عن المفهوم التقليدي للمهارات الأكاديمية. كما يشير تايلور (Taylor) إلى ان (90٪) من الطلبة يمكن أن يحققوا نجاحاً فوق المعدل على الأقل بموهبة واحدة في الصف الدراسي، وقد أشار تايلور (Taylor) إلى انه أصبح باستطاعة المعلمين الذين أكدوا على عمليات النجاح هذه أن يطوروا برامجهم، وذلك عن طريق الاعتماد على نقاط القوة للطلبة عبر نشاطات داخل الصف الدراسي. وأوضحت نتائج الدراسات القائمة على نظرية المواهب المتعددة بأنه من خلال التعليم الهادف والتطبيق الجيد والموجه استطاع الطلبة أن يتقدموا ليس فقط في مجال نقاط القوة لديهم، بل في جميع مهارات الذكاء، وقد تم تطوير نظرية المواهب المتعددة باستخدام استراتيجيات تستعمل في أسلوب المواهب المتعددة، وذلك لسد احتياجات الطلبة. وبهذا فقد أشارت نظرية المواهب المتعددة لست مواهب تشتمل على الموهبة الأكاديمية، والتفكير المنتج، واتخاذ القرار، والتواصل، والتخطيط، والتنبؤ، وأن كل نوع من تلك الأنواع العامة يتكون من مجموعة فرعية من المواهب المحددة.

(Schlichter & Palmer, 1993)

كما لم يعد بالإمكان الاقتصار على المواهب الأكاديمية من خلال درجات الاختبار، بل يجب إعداد معايير متعددة بهدف اكتشاف السلوكات الخاصة بالموهبة لدى الأطفال والشباب الذين ينتمون لكافة المجموعات الثقافية من كافة الطبقات الاقتصادية، وفي كافة مجالات الاجتهاد البشري.

(Hastew, 1996)

وبهذا فإن اختبارات الذكاء النمطية والتي تتعلق بالموهبة الأكاديمية تمثل (9/1) من المواهب المتعددة، مما يعني أن اختبارات الذكاء لا تشمل جميع المواهب المعروفة حتى الآن.

(Schlichter & Palmer, 1993)

وذكر تايلور (Taylor) في نظرية المواهب المتعددة ان كل الأطفال تقريباً إذا تم تقييمهم في نواحٍ مختلفة، وعديدة للمواهب قد يكونون موهوبين بطريقة او بأخرى. وتضمنت مقالاته وابحاثه وعروضه بعض العبارات التي يقصد منها لفت الأنظار أو إثارة الاهتمام مثل: "تقريباً كل الأطفال موهوبين هيا بنا نصل إليهم"، و"من الممكن أن يكون كل الأولاد والبنات موهوبين"، فالقراء الذين يحللون هذه العبارات والكلمات المقصود منها لفت الأنظار أو إثارة الاهتمام، يكتشفون أن نظرية تايلور (Taylor) تقوم على اساس ثلاثة محاور، وهي: عوامل القدرة العقلية الأساسية، والقدرة على الابتكار والإبداع، ومهارات عالم العمل.

(Maker & Nielson, 1995)

إن نظرية المواهب المتعددة تعد واحدةً من أكثر الطرق فعالية لمساعدة الطلبة لتحسين وتطوير قدرتهم على الإبداع وعمليات التفكير المعقدة، كما تتصف النظرية بالمرونة الكافية لدرجة أن المعلمين يستطيعون دمج وتكامل عمليات التفكير الوظيفية مع المحتوى المركب والمعقد في كل المجالات ونواحي المنهاج. وقد استخلص تايلور (Taylor) مجموعة من مهارات التفكير المطلوبة في عالم العمل، وهي: القدرة على التفكير الإبداعي، والتخطيط، وقدرات اتخاذ القرار، والتنبؤ،

ومهارات التواصل. وبتطوير هذه العمليات الفكرية والوظيفية المندمجة والمتكاملة مع المحتوى المنهجي، فإن هذه الطريقة لها تأثير ونفوذ كأساس فلسفي لتعليم كل الطلبة كما تعد إطاراً لتخطيط المناهج.

ويرى تايلور (Taylor) بأنه لا يتفوق كافة الموهوبين في المواهب نفسها، فإذا تصورنا أن كل مجموعة من الموهوبين مرتبة ترتيباً تدريجياً على شكل سلم، فسوف يتضح لنا أن الأفراد على قمة سلم ما يختلفون اختلافاً جذرياً عن الأفراد على قمة سلم آخر، كما أن بعض الأفراد على قمة أحد سلالم الموهبة قد يميل مستواهم إلى أدنى سلم آخر، فإذا بدأنا في تحديد وتنمية موهبة ثالثة سنجد أن سلم تلك الموهبة يتألف من عناصر تختلف اختلافاً تاماً عن الموهبتين الأخريين. فالأفراد الواقعين في أدنى سلم إحدى المواهب السابقة قد يرتفعون كمجموعة فرعية إلى ما يقارب متوسط نوع الموهبة الجديدة، وهناك نسبة منهم (توازي الثلث أو أكثر)، من المرجح أن يزيد مستواهم على المتوسط في الموهبة الجديدة. كما يشير تايلور (Taylor) إلى أن الطلبة الموهوبين لا تظهر موهبتهم في الغالب من خلال كافة مستويات سلم الموهبة، بل إن الطلبة الذين لم يتألقوا في جوانب مواهب قديمة قد يرتفع مستواهم إلى مستوى المتوسط في صفوفهم في مجال مواهب جديدة على التوالي، كما أن كافة الطلبة تقريباً سيحصلون على مكافأة تتمثل في إحساسهم أن مستواهم يفوق المتوسط في واحدة أو أخرى من هذه المواهب، وذلك إذا قمنا بتنمية عدد كاف من المواهب المختلفة داخل الصف، بالإضافة لذلك سيتضح أن حوالي ثلث الطلبة يتميزون بارتفاع مستوى موهبتهم في واحدة على الأقل من مجالات المواهب الرئيسة.

(Hastew, 1996)

(4 – 2) افتراضات تشكل أساس نظرية تايلور في المواهب المتعددة:

أولاً: افتراضات عند التدريس:

- يمكن تدريس وتعليم المواهب المتعددة.
- لا بد أن يكون المعلمون قادرين على تطوير المواهب الأخرى المتعددة إلى جانب المعرفة الأكاديمية.
- لا بد أن يقوم المعلمون بتوفير الفرص الكثيرة للطلبة للتفاعل في مجموعة من أنشطة تطور المواهب المختلفة.

كما يشير تايلور (Taylor, 1978) إلى أهمية تنظيم وتطوير وتنمية النواحي المختلفة للموهبة في المدارس، فضلاً عن المساحة الضيقة من القدرات الأكاديمية التي تعد عادةً محل اهتمام التعليم التقليدي. ومن خلال توسيع قاعدة المواهب المستخدمة في الصفوف يستطيع المعلمون أن يطوروا ويحضروا مزيداً من قدرات الطلبة، ورفع تقدير الذات لديهم، ويقوم المعلمون أيضاً بأداء وظيفتهم بفعالية كقائمين على تنمية وتطوير المواهب، ويحتاجون إلى ذخيرة من مهارات التفكير والمهارات الإبداعية. ومن الأشياء الضرورية لتطوير وتنمية المواهب إلى المستوى المرتفع (السؤال والاستماع النشط، وإعادة التصريح أو الصياغة، والتعميم، وتشجيع حب الاستطلاع، وتشجيع توجيه الأسئلة، ومعاملة الطلبة على أنهم مفكرون، وتشجيع قدرتهم على الإبداع). هذا، ومن التصريحات التي أطلقها تايلور (Taylor) في عام 1968 أن كثيراً من الأنشطة المدرسية غير مناسبة، وكثيراً من الأنشطة المناسبة ليست في برامج المدرسة، ويضيف بأنه إذا نظرنا مرة أخرى إلى تجاربنا وخبراتنا التعليمية السابقة، فإننا نستنتج أن كل مهارة في العالم الحقيقي تعلمناها جاءت من مشاركتنا في الأنشطة المنهجية الإضافية، وفي بيئات خارج المدرسة، مثل الأندية، والألعاب الرياضية، والموسيقى، والدراما، والإعلانات، أو الإذاعات، أو المنشورات. ويكتسب الطلبة مهارات مهمة للتفاعل الجماعي والمهارات القيادية وطريقة التخطيط للأحداث، وكيفية معالجة أو التعامل مع الناس الذين

يصعب التعامل معهم وإرضاؤهم، وطريقة تنفيذ المشروع بدءاً بالفكرة الأولى حتى التقييم النهائي، فلماذا لا تكون هذه الأنشطة جزءاً دائماً من البرامج التعليمية؟

فالطالب الذي لا يستطيع أو لا يرغب والداه في اصطحابه إلى المقابلات واللقاءات، أو لا يسمحون له بالبقاء بعد المدرسة، أو لم يتم اختيارهم أو انتخابهم في أندية الطلبة، يكون لديهم فرص قليلةً لإكتساب المهارات الخاصة التي لها أهمية في الحياة الوظيفية خارج الصف المدرسي.

ثانياً: افتراضات عن التعلم:

أهم الافتراضات التي يقدمها تايلور (Taylor) في المجال عن التعلم هو أن الأطفال سوف يتعلمون أكثر، وينمون أكثر في المعرفة والموهبة، إذا استخدمت طريقة المواهب المتعددة. ويؤيد هذا الشخصية فكرتان لهما صلة بالموضوع، الأولى تشير إلى أن الأطفال سيتعلمون معلومات كثيرة لأنهم سيستخدمون أكثر من طريقة لاكتساب المعرفة وتعلمها، وتشير الفكرة الثانية إلى أن المعرفة تعد نتيجةً ثانويةً أو وسيلةً لغاية، فضلاً عن الغاية في حد ذاتها.

ويؤكد تايلور (Taylor, 1986) أن طريقة المواهب المتعددة تزيد من الترابط بين خبرات وتجارب المدرسة وأنشطة الحياة المهنية، فوجود المواهب والمعرفة معاً كمنهج مزدوج يؤدي إلى التغلب على الجهل بالمعرفة والجهل بالأداء الوظيفي الفعال، والمنهج المزدوج أيضاً يوسع من عقول الطلبة عن طريق تشغيلها على نطاق أوسع، وتنشيط قدرات وإمكانات طاقة المخ الكلية من خلال طرق التفكير في معرفة التعلم.

ثالثاً: افتراضات عن الموهبة:

إن الاعتقاد بأن الأفراد الذين قد يكونون موهوبين في ناحية واحدة من الذكاء ومتوسطين أو أقل من المتوسطين في ناحية أخرى، كان اعتقاداً مثيراً للخلاف والجدل، وقد اقتراح تايلور (Taylor) نظريته في البداية، وأصبح هذا الاعتقاد فيما بعد مقبولاً على نطاق واسع. وفي هذا المجال فإن نظرية المواهب المتعددة تقوم على أساس الاعتقاد بما يأتي:

- كل فرد لديه مواهب في مجموعة من النواحي والمجالات.
- كل فرد من المرجح أن يكون موهوباً فقط في مجالات أو نواحي قليلة من المواهب.
- أن كل الأطفال قد يكونون فوق المتوسط على الأقل في ناحية واحدة من الموهبة.
- كل الطلبة تقريباً سيستفيدون من التعليم الذي يركز على المواهب.

(Maker & Nielson, 1995)

ويفترض تايلور Taylor أن الموهبة تختص بناحية ومجال معين، وفيها يظهر الطالب ويثبت قواه في موهبة واحدة أو أكثر من موهبة، ولكن من غير المحتمل أن يتفوق في كل المجالات والنواحي المختلفة، كما يشير بأن كل الأفراد خاصة الأطفال في سن المدرسة لديهم مهارات أكثر بكثير من التي يستخدمونها، وحينما يتم اكتشافها وإدراكها وتطويرها من قبل المعلمين فإن ذلك يساعد الطلبة على تطوير وتنمية هذه المواهب المختلفة، فإن كثيراً من الطلبة يستطيعون التفوق على الأقل في ناحية واحدة للموهبة، وكثيراً من الطلبة سيشعرون بالارتياح والرضا عن أنفسهم، وبذلك يكونون توجيهاً ذاتياً أكبر عندما يجريون أو يظهرون الصور الجانبية لموهبتهم الفردية والمتميزة وقليل من الطلبة سينسحبون من المدرسة.

وتتسم هذه الرؤية بأنها مشجعة ومبشرة فيما يتعلق بالدافعية لدى الطلبة، وإمكانية تنمية ثرواتنا البشرية، أن مستوى مجموعة فرعية من الطلبة تم تصنيفها بأنها متدنية في التحصيل الأكاديمي تكاد تتساوى مع مجموعة متوسطة المستوى في التحصيل في مجالات مواهب أخرى، كما أن أفراد المجموعة الفرعية يتباين مستواهم في كل نوع من أنواع الموهبة بحيث يشمل كافة المستويات، كما أنه من المؤكد أن الأغلبية لن يتمركزوا في المستوى الأدنى، بل إن ثلث المجموعة الفرعية أو ما يزيد على الثلث يفوقون المستوى المتوسط في كل مجال من مجالات الموهبة، كما أن استخدام أسلوب المواهب المتعددة لا يشكل صعوبات أساسية فيما يتعلق بمحتوى المقرر، فالطلبة يمكنهم استيعاب المحتوى العلمي بالسرعة نفسها على الأقل أن لم يكن بمعدل أسرع عند قيامهم بتنمية مواهب جديدة أثناء اكتسابهم للمحتوى.

(Schlichter & Palmer, 1993)

هذا، وقد توصل هاتشنسون (Hutchinson) إلى صحة ذلك من خلال استخدام أساليب التفكير المنتج وإقناع الطلبة بأنهم "مفكرون"، وليسوا مجرد "متعلمين". فقد تبين أن هذا الأسلوب مفضل لدى الطلبة، وأنهم يستمتعون به، كما أنهم يتعلمون بدرجة أكبر وأكثر من التعليم العادي أو على الأقل بالمقدار نفسه.

وأشارت شلختر (Schlichter, 1986) إلى أنه عند التركيز على اكتساب المعرفة فإن هناك هامشاً محدوداً نسبياً من المواهب يتم تنميتها على الأرجح، وفي صورة معاكسة فعند استخدام الأسلوب المركب المتكون من عدة مواهب فإن ذلك الهامش من المواهب سوف يتسع تدريجياً، وكذلك المدى ونوعية المعرفة المكتسبة.

ومما سبق، لم يعد هناك حاجة لدى التربويين إلى قصر جهودهم على المهارات الدراسية، بل يمكنهم دمج المهارات الإبداعية من خلال تجريب العديد من الأساليب، ومنها:

- تنمية سمات التفكير الإبداعي، وأسلوب حل المشكلات إبداعياً.
- تذليل العوائق الوجدانية والعقبات التي تحول دون العمليات الإبداعية.
- تنمية الشخصية الإبداعية والدافعية.
- تنمية الوعي بما هو مجهول، والتشجيع على حب الاستطلاع، بالإضافة إلى استنباط أفكار للشروع في مشروعات إبداعية.
- تنمية القدرة على صياغة الأسئلة لدى المعلمين كي يتمكنوا من تعلم كيفية صياغة الأسئلة المثيرة للتفكير حول المحتوى، وحول الجوانب المجهولة، مما يتيح للطلبة خبرة في التعامل مع المتناقضات ومع المعلومات بمختلف درجاتها.
- تنمية قدرة المعلمين على إصدار تعليقات مباشرة تثير بدورها التفكير الإبداعي.
- الدمج بين المعرفة والإبداعية.
- التركيز على القدرة الإبداعية في النتاجات التي يقدمها الطلبة. الاستعانة بالتكنولوجيا المرتبطة بذلك (مثل التدريب على الاستقصاء، والأساليب القائمة على الاستكشاف المستخدم في الفنون والرياضيات، وبرامج التربية الفنية، والكتابة التي تستهدف تعزيز الإبداعية، إضافةً إلى مختلف برامج التدريب في الصناعة والمصممة لتنمية الإبداع).

وهذا، وقد أضاف تايلور (Taylor) ثلاث مواهب أخرى وهي:(موهبة التنفيذ، وموهبة العلاقات الإنسانية، وموهبة التبصر في الفرص)، وذلك لفتح الميادين لإحراز التقدم والتطور المنشود، وفيما يتعلق بموهبة التنفيذ فإنها تتبع المواهب الخمس الأولى المتعلقة بالإبداع وهي: (التفكير المنتج، والتنبؤ، والتواصل، واتخاذ القرار، والتخطيط). وتتضح موهبة التنفيذ من خلال قيام الطلبة بتنفيذ

التصميم الذي تم وضعه مسبقاً، كما تعد موهبة العلاقات الإنسانية سمة عليا لجميع المواهب، فهي موهبة لها مدى واسع من الاستعمالات العامة في الحياة الوظيفية، وتعظم مبدأ الفروق الفردية وإبراز الأدوار الفعالة في العلاقات الشخصية في المجتمعات والمنظمات المختلفة.

أما بالنسبة لموهبة التبصر بالفرص ذات المستوى الأعلى، فهي موهبة فعالة لفتح آفاق جديدة لمشاريع مستقبلية لم يتم اكتشافها بعد، فهي موهبة تدعو للتبصر بالفرص الجديدة، وحشد طاقات فعالة عميقة في الدماغ، وذلك لإعداد الإمكانات والقيام بتوظيفها.

هذا، وبعد التدريب على كيفية استعمال المواهب الثمان السابقة، يصبح بإمكان الطلبة التعامل مع التحديات المعقدة باستخدام موهبة التبصر التي تعتبر مفتاحاً لصناعة المستقبل، كما تؤكد موهبة التبصر بالفرص على العملية الإيجابية في رؤية التحديات القادمة، الأمر الذي يعود على الفرد بالرضا لكونه توصل إلى مستقبل أفضل.

(Schlichter & Palmer, 1993)

ويشير دنتن (Denton, 1990) إلى ان التمييز في الأعمال التجارية والصناعية يتسم بالتطور المستمر الذي يؤدي إلى نتاجات جديدة تسمى بالمنظمات المستقبلية المنتجة، كما يرى أن العملية التعليمية تؤدي لإظهار تميز الطلبة من خلال العمل على تطويرهم بشكل مستمر، مما يجعلهم على قدر من الاستعداد لاستغلال الفرص المستقبلية، والالتحاق في الصناعات والمشاريع التجارية المنتجة. وفي هذا المجال، فإن موهبة التبصر تقوم بمساعدة هؤلاء الطلبة بتأسيس منظمات إنتاجية جديدة أفضل من التحاقهم بالمنظمات البيروقراطية غير القابلة للتغيير.

كما يشير تايلور (Taylor) إلى ان التعلم القائم على نظرية المواهب المتعددة يؤدي إلى مستوى عالٍ من تقدير الذات، وعلى مستويات عالية من الدافعية

لدى الطلبة، فمعظم الطلبة يتمتعون بمواهب متعددة أو يتمتعون بمستويات عالية بموهبة واحدة على الأقل.

كما يؤدي استخدام نظرية المواهب المتعددة في العملية التعليمية إلى نجاح الطلبة في مدارسهم، وفي الحياة العملية، لكونه يمتلك مواهب فعّالة ونافعة للفرد وللمجتمع، وبهذا فإن التعليم الذي يرتكز على الموهبة يستثمر المواهب المتعددة والمعارف، وهو بذلك يفوق ما يمكن أن تحققه عملية التعليم الذي يرتكز على المعارف لتنمية الموهبة الأكاديمية فقط.

كما حددت نظرية تايلور (Taylor) للمواهب المتعددة ست مواهب، وهي: (الموهبة الأكاديمية، وموهبة التفكير المنتج، والتنبؤ، واتخاذ القرار، والتواصل، والتخطيط)، حيث يشير تايلور (Taylor) إلى أن المواهب الخمس الأولى عدا الموهبة الأكاديمية تتعلق بالإبداع والتفكير الإبداعي، ثم أضاف تايلور (Taylor) ثلاث مواهب أخرى، وهي: (موهبة التنفيذ، والعلاقات الإنسانية، والتبصر بالفرص)؛ لما لهذه المواهب من علاقة بالإبداع وتطوير الإبداعية لمساعدة الطلبة على الإحساس بالمشكلات المحتملة وتنمية التفاعل بينهم، وإيجاد أفضل الحلول للمشكلات لسد احتياجات الطلبة في مدارسهم، ومساعدتهم على التكيف مع العالم المتغير المتجدد.

(4 – 3) تعليم المواهب المتعددة:

تشير شلختر (Schlichter, 1993) فيما يتعلق بتعليم مهارات التفكير المنتج والقدرات الإبداعية وهي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة). حيث يتضح أن الهدف الرئيس من عملية التفكير المنتج هو التفكير وتوليد الأفكار، والتي ربما تأخذ أشكالاً متنوعة مثل (التحول، والتوظيفات، والتصميمات، والمواضيع، والأمثلة، والاستراتيجيات،... الخ)، كما يعد عنصر النقد للتفكير المنتج حجر أساس لعملية التفكير والمحاكمة المنطقية أو التقييم، والتي بدورها تشير إلى موهبة أخرى وهي موهبة اتخاذ القرار.

كما توصي شلختر وبلمر(Schlichter & Palmer,1993) باتباع التعليم المباشر للتفكير المتشعب، الذي يتمثل بموهبة التفكير المنتج، والذي يؤدي إلى تحقيق النجاح في القيام بالواجبات والمهمات المتنوعة، حيث يتعلم الطلبة بأن عليهم أن يقوموا بأربعة أشياء وهي:

- فكر بأفكار عديدة (الطلاقة).
- فكر بأفكار متنوعة (المرونة).
- فكر بأفكار غير اعتيادية (الأصالة).
- أضف للأفكار لجعلها أفضل (الإفاضة).

كما يمكن للمعلمين تحفيز الطلبة على تطبيق قدرات التفكير المنتج السابقة من خلال طرح الأسئلة على الطلبة وإثارتها، لكل قدرة من قدرات التفكير المنتج على النحو الآتي:

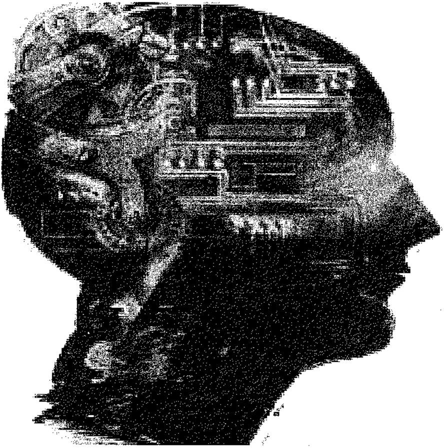
- لتعزيز الطلاقة يسأل المعلم طلبته: "بكم طريقة يمكنكم أن تفكروا ب.....؟"
- لتعزيز المرونة يسأل المعلم طلبته: "حتى الآن كل أفكارنا تدور حول الطعام، حاولوا أن تأتوا بأفكار تحل المشكلة بطريقة مختلفة؟".
- لتعزيز الأصالة يمكن أن يستخدم المعلم عبارة مثل: "حاولوا أن تفكروا بأشياء لم تخطر على بال أحد من قبل".
- لتعزيز الإفاضة يمكن للمعلم أن يطرح على طلبته سؤال: "كيف يمكننا أن نبني على هذه الفكرة؟".

كما أن تدريس الطلبة للتفكير المنتج على نمط القول السائد: "لا تعتبر فكرتك الأولى على أنها فكرتك الأفضل"، إضافةً إلى استخدام استراتيجيات متنوعة لزيادة التفكير المنتج، يمكن أن يوفر ذلك أدوات مهمة ذات جدوى طالما أن الطلبة يفهمون المواقف التي تكون فيها هذه الأدوات مفيدة. وبهذا فإن تعليم الطلبة أن يفكروا بالتفكير المنتج دون تعليمهم في اي موقف يمكن أن يستخدم ذلك التفكير قد يؤدي إلى عدم الكفاءة وهدر للوقت والجهد، الأمر الذي لا يمكن تحمله.

كما تدل المرونة في التفكير عموماً على القدرة على تحليل موقف ما من وجهات نظر عديدة أو استنباط أنواع عديدة من ردود الأفعال، وقد يقلل بعض المعلمين من شأن استخدام التفكير المتشعب في المدرسة لاعتقادهم بأنه يقود الطلبة إلى تعقيد في الطريقة التي يتعاملون بها مع الأسئلة المطروحة من قبل المعلمين، ومثال ذلك ربما يقول الطلبة: "حسناً يمكن أن يكون المقصود كذا، لكن ربما كان المقصود شيئاً آخر"، و"إذا فكرت بالموضوع بهذه الطريقة فإن أي من الأجوبة يمكن أن يكون صحيحاً"، كما يظن بعض المعلمين أن استخدام التفكير المتشعب يمكن أن يغير وجهة النقاش بعيداً عن الاتجاه الذي يقصده المعلم في درسه، وفي هذا المجال فإن المعلم المدرب على برنامج المواهب غير المحدودة يصبح قادراً على التمييز بين تعليقات الطلبة التي ليست لها علاقة بالنقاش، ويكون قادراً على إدارة محور النقاش بشكل يعزز التفكير المتشعب لدى طلبته، ويمكنه من تحقيق الأهداف.

(Starko, 2005)

ويلعب تدريس مهارات التفكير المنتج دوراً بارزاً في مساعدة المتعلمين على توسيع عقولهم، ورؤية الأشياء بطريقة جديدة، والتفكير في عدة إمكانات واحتمالات، ويؤكد ذلك ريتشارد (Richards, 1976) في إشارته إلى أن التدريس المدعم بتشجيع التفكير المنتج يحسن التفكير الإبداعي وينميه.



هذا، ويقوم المعلم أو قائد الجماعة بتحديد ووضع مراحل للتفكير المنتج عن طريق:

تنظيم الصف بالطريقة التي يكون فيها الطلبة مستعدين ومهيئين للتفاعل، ومراجعة سلوكات مواهب الطلبة، وذكر القواعد الأساسية، وعرض الموضوع، ومشكلة الدراسة، وتحديد إذا كانت الإجابات "واقعية وحقيقة" أو في عالم الخيال.

- تشجيع الطلبة على توجيه كثير من الأسئلة عن الموضوع، أو المشكلة، وتوفير الوقت للطلبة للتفكير، وتسجيل كشف ببعض الأفكار.
- تشجيع الطلبة على المشاركة بالإجابات المختلفة، غير العادية والمتعددة، وقبول كل الإجابات.
- مساعدة الطلبة على نقل الفئات أو الأنواع عندما يبدو أنها روتينية عن طريق توجيه الأسئلة، مثال ذلك ما هي الأنواع الأخرى من..... التي تستطيع المشاركة فيها؟

- تشجيع الأصالة عن طريق الأسئلة، مثال ذلك ما الذي تفكر فيه ويختلف عن الأشياء التي سجلناها في القائمة؟، أو البيانات والتصريحات، مثال ذلك حاول أن تفكر في شيء لا يفكر فيه أحد آخر.
- تشجيع الأحكام والإتقان عن طريق دعوة الطلبة لإضافة التفاصيل، أو التوسعات والزيادات لجعل الأفكار أو الحلول أكثر كمالاً أو أكثر متعة.

تكليف الطلبة باختيار أفضل الأفكار لديهم، أو أكثرها أصالة، وتشجيع الطرق والأساليب الفعّالة وغير العادية، وعرض النتائج وتنفيذ الحلول وإنجازها.

(Maker & Nielson, 1995)

وفيما يتعلق بتعليم موهبة اتخاذ القرار، فإن اتخاذ القرار يحدد عن طريق خمسة سلوكات ظاهرة للطلبة، وهي:

- تحديد بدائل متنوعة وعديدة لموقف ما.
- إنتاج معايير لمقارنة البدائل.
- استخدام المعايير لتقييم البدائل.
- اتخاذ القرار النهائي.
- التوصل إلى أسباب متنوعة وعديدة لدعم القرار.

وتبدو العلاقة الوثيقة بين اتخاذ القرار والتفكير المنتج، حيث إن التفكير المنتج يعمل على توليد البدائل، وتقوم موهبة اتخاذ القرار بتقييم تلك البدائل. كما تشير نظرية المواهب المتعددة إلى أن الأفراد يستخدمون ثنائيات مختلفة من المواهب، وأن هناك أنواعاً مختلفة من الذكاءات بين الأفراد الذين يتنوعون في مقدرتهم على استخدام ثنائيات المواهب المختلفة.

كما تعد المرونة في اتخاذ القرار جزءاً من برنامج المواهب غير المحدودة، حيث تتطلب المرونة في اتخاذ القرار من الشخص أن يضع في حسبانه اختيارات متنوعة وأبعاداً أخرى قبل أن يقع اختياره على أحد تلك البدائل، كما يمكن

للمعلمين استخدام عدة استراتيجيات لتعليم موهبة اتخاذ القرار للطلبة، والتي من خلالها يتعلم الطلبة خطوات عديدة، وهي كما يأتي:

- فكر بأشياء عديدة ومتنوعة يمكنك القيام بها.
- فكر بعمق أكبر بكل بديل.
- اختر بديلاً تعتقد بأنه الأفضل.
- قم بذكر الأسباب العديدة التي جعلتك تختار ذلك البديل.

(Starko, 2005)

وفي ضوء ذلك يتبع المعلمون الخطوات الآتية:

1. احترام قرارات الطلبة وتقييمها.
2. تخطيط وتنظيم الفرص لتفاعل الطلبة في اتخاذ القرار الجماعي.
3. إشراك كل طلبة الصف في القرارات الرئيسة المتعلقة بقواعد الصف والإجراءات والمشروعات.
4. ربط أنشطة اتخاذ القرار بمشكلات بيئة العمل، والقضايا الاجتماعية، والمشكلات الواقعية، والمواقف الحقيقة إذا أمكن.

(Maker & Nielson, 1995)

والواقع أن قابلية الطلبة للتدريب علي مهارات اتخاذ القرار، ودراسة المحتوي الأكاديمي في الوقت نفسه أكدتها دراسات قام بها ستاهل وهنت (Stahl & Hunt)، والتي كشفت ان الطلبة الذين دربوا على مهارات اتخاذ القرار، إضافةً إلى دراسة المحتوى التعليمي، كانت نتائجهم ودرجة تحصيلهم للمعلومات أفضل من اقرانهم، كما بينت هذه الدراسات أن المنهج التعليمي يمكن أن يكون فعالاً إذا تم تصميمه بما يساعد على التوظيف الكفء لمهارات اتخاذ القرار واستراتيجياته.

(Casteel & Stahl, 1997)

وأما فيما يتعلق بتعليم موهبة التنبؤ، فيشير مصطلح التنبؤ إلى النظر إلى الأمام وتصور المستقبل، وقضايا متعددة تحرص على التنبؤ. كما يعرّف التنبؤ على أنه توقع متعدد ومتنوع لأسباب ونتائج موقف ما أو حدث ما. مثال ذلك "ما الآثار المتنوعة لعملية إزالة جميع النباتات من الأرض؟"، وتعمل موهبة التنبؤ في هذا المجال بتوقع النتائج والآثار. كما تعد موهبة التنبؤ مفيدة جداً؛ فهي تساعد الطلبة على أن يصبحوا أكثر مقدرة في استشفاف المشاكل المستقبلية المحتملة، كما يمكن أن يساعد السؤال المعد بشكل جيد على الانتقال من الشخصية الساذجة إلى معرفة نقدية أكبر لأبعاد قضية ما. وأما بالنسبة لتعليم موهبة التواصل والتي تعرف على أنها عملية استخدام وتفسير الأشكال اللفظية وغير اللفظية في التواصل، للتعبير عن الأفكار والأحاسيس واحتياجات الآخرين.

كما أن مهارة التنبؤ مفيدة جداً لمساعدة الطلبة على الإحساس بالمشكلات المحتملة والممكنة، وتساعد الطلبة على التحرك أو الانتقال من ما يسمى بالشخصيات البسيطة إلى المواقف التي تعكس الوعي بما تتضمنه القضايا المطروحة. ومن أجل تطوير مهارة التنبؤ يجب على المعلمين تقديم الموقف الشخصيات، وتشجيع الطلبة على التفكير في:

- النتائج والعواقب والأحداث المختلفة الكثيرة التي ربما تحدث إذا كان هذا الموقف حقيقياً.
- كثير من الأسباب المختلفة التي ربما أسهمت في هذا الموقف، فيطلب من شحذ التفكير واكتشاف كل الاحتمالات والإمكانات.
- التخطيط لأنشطة التنبؤ التي لها معنى وهدف حقيق وواقعي في حياة الطلبة.
- وضع نموذج لسلوكات التنبؤ.
- مساعدة الطلبة على المقارنة بين نتائج التنبؤ، والنتائج الحقيقة الفعلية، وتحديد الظروف التي قد تكون أثرت بطريقة ما على النتيجة.
- تقييم الأهداف وأثرها على الأفراد.
- تعريف الطلبة أنهم قادرون على تحسين وتطوير قدراتهم على التنبؤ.

فالأنشطة السابقة تساعد الطلبة على كسب الوعي بقيمهم وأهدافهم وأولوياتهم وحاجاتهم وتحسين وتطوير الإحساس بالمسؤولية نحو الآخرين.

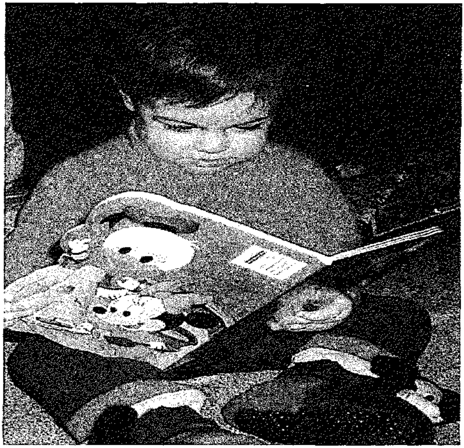
(Maker & Nielson, 1995)

وفيما يتعلق بتعليم موهبة التواصل والتي تشتمل على ست مهارات، حيث تعد المهارة الأولى في التواصل مفيدة جداً في عملية تطوير المفردات، خاصةً في مساعدة الطلبة على إدراك عدد الكلمات المتوافرة لديهم، أو التركيز على الكلمات الوصفية الإدراكية التي تصف الشكل والصوت والطعم والرائحة والملمس، كما تركز المهارة الثانية في التواصل على وصف المشاعر والأحاسيس، فيما تركز المهارة الثالثة للتواصل على مساعدة الطلبة على استخدام التشبيه اللغوي دون الاعتماد على المصطلحات الدراجة، كما تعمل المهارة الرابعة إلى التواصل لمساعدة الطلبة بالتعبير عن التعاطف ومشاركة الآخرين في مشاعرهم وأحاسيسهم، وتركز المهارة الخامسة على تطوير أفكار كاملة باستخدام اللغة المكتوبة أو الشفوية، وذلك عن طريق تطوير قائمة من الأسئلة التي يمكن أن تسأل في مقابلة ما أو كتابة الشعر، أو الرسائل، أو النصوص الإخبارية، أو التقارير المختبرية، أو القصص، وغيرها، بينما تشير المهارة السادسة إلى التواصل إلى اللغة غير الشفوية، ومثال ذلك لعب الأدوار وتمارين الحركة أو الإيماءات والتمثيل. وبهذا يمكن أن تعمل كل مهارة بشكل مستقل، بحيث تكون كل مهارة محور نشاط صفي بحد ذاته، ولا بد من الإشارة إلى تفاوت أهمية تلك المهارات، وأن عملية اختيار المهارات الست لموهبة التواصل تحددها الاحتياجات الأكاديمية للطلبة، كما يمكن للمعلم أن يبدأ بأيٍ من المهارات الست، وذلك على حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي دون الالتزام بتسلسل تلك المهارات كما هو الحال في تدريس بعض المواهب الأخرى.

(Schlichter & Palmer, 1993)

كما تتضح القدرة على التعبير في موهبة التواصل في قيام الفرد بالخطوات الآتية:

- استخدام صوته بطريقة معبرة لتوصيل أو تعزيز المعنى.
- نقل المعلومات بطريقة غير لفظية من خلال الإيماءات، أو الإشارات، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسم.
- استخدام الأشكال الخيالية والملونة للكلام مثل التورية، والقياس التمثيلي.
- رواية القصص بطريقة شيقة وممتعة.



كما تظهر الدقة في موهبة التواصل، وذلك من خلال قيام الفرد بما يأتي:

1. الكلام والكتابة بطريقة مباشرة وشخصية نحو الموضوع والهدف.
2. المراجعة، والتنسيق، والحذف، بطريقة تكون موجزة مع الاحتفاظ بالأفكار الأساسية.
3. شرح الأشياء بالدقة، والوضوح، والإيجاز.

4. استخدام الكلمات والعبارات المعبرة لإضافة العاطفة والجمال.
5. الكشف عن الطرق المتنوعة والمختلفة للتعبير عن الأفكار حتى يستطيع الآخرون فهمها بشكل افضل.
6. وصف الأشياء بعبارات مناسبة جداً وقليلة.
7. التعبير عن الفروق الدقيقة في المعنى عن طريق استخدام مجموعة كبيرة من المترادفات.
8. القدرة على التعبير عن الأفكار بمجموعة من الطرق والوسائل البديلة.
9. معرفة واستخدام عبارات وكلمات كثيرة ترتبط فيما بينها بالمعنى ارتباطاً شديداً، كما يمكن تطوير وتنمية هذه الخصائص من خلال تخطيط المعلمين للأنشطة لتعزيز وتشجيع موهبة التواصل في كل واحدة من المميزات والخصائص.

(Schlichter & Palmer, 1993)

كما يحتاج الطلبة متعددو المواهب إلى رعاية خاصة تساعدهم على اكتشاف مواهبهم وتوظيفها بطريقة مثلى لاستغلال قدراتهم، ذلك أن الموهبة بحد ذاتها لا تضمن الوصول إلى اختيار الطريق المناسب لاستغلال القدرات والمواهب المتعددة، فإن الطالب الموهوب في سن (13)، أو (16) أو حتى سن (21) يحتاج إلى رعاية خاصة وإرشاد لاختيار التخصص الملائم لموهبته، حيث إنه ليس بالضرورة أن يصل الطلبة المبدعون إلى اتخاذ القرار السليم فيما يتعلق باختيار التخصص الأكاديمي ما لم يتوفر لديه النضج الوجداني والإرشاد من ذوي الاختصاص. كما يجد الطلبة من ذوي المواهب المتعددة صعوبةً في اتخاذ قرار مناسب فيما يتعلق باختيار التخصص الأكاديمي، وفي هذا المجال يمكن تصنيف الطلبة متعددي المواهب ضمن ثلاث فئات هي كما يأتي:

- الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التنظيم العقلي والتحليل المنطقي، وهؤلاء يميلون إلى اختيار دراسة التاريخ والفلسفة.

- الطلبة الذين لديهم اهتمامات كبيرة بالقضايا الإنسانية، وهؤلاء يميلون إلى دراسة الأدب والمسرح.
- الطلبة الذين لديهم اهتمامات وشغف في بناء الفرضيات من خلال معالجة البيانات والأرقام، واكتشاف العجائب في العالم الطبيعي، فهم يميلون إلى دراسة العلوم أو الرياضيات.

كما أن هناك عدة عوامل تؤثر في إحداث التغيير لمسار الطلبة في اختيار التخصصات الأكاديمية، وهي: المرشد المختص، وعامل النضج الوجداني، وعامل التركيز، بالإضافة إلى عامل الدافعية الذي غالباً ما يكون أساساً في مساعدة الطلبة على اتخاذ قرارات ملائمة في عمر مبكر.

كما تجدر الإشارة إلى أن الأفراد من ذوي المواهب المتعددة يمكنهم أن يصلوا إلى النجاح إلى حد كبير، والحصول على المتعة والرضا نتيجة لتمتعهم بمستوى عالٍ وغير اعتيادي من التركيز الذي تم تطبيقه بنجاح تام في مجال دراسي محدد ولفترة محددة. ومن هنا فإنه من المهم توفير مناهج دراسية مطورة تمنح الطلبة ذوي المواهب المتعددة الحرية لاكتشاف المجالات الدراسية المختلفة التي تنسجم مع مواهبهم المتعددة، كما لا يكفي تقديم المعلومات النظرية لاكتشاف مهارات التفكير المتشعب أو إدراك العلاقات والمتعلقات، بل لا بد من تعريضهم لمواقف تعليمية تكون بمثابة تحديات تمكنهم من صقل مواهبهم المتعددة لتطبيقها في المواقف الحياتية المختلفة.

(Kate, 2006)

(4 – 4) مميزات نظرية تايلور للمواهب المتعددة:

يهدف نموذج تايلور (Taylor) للمواهب المتعددة إلى تحديد نقاط القوة عند كل الأطفال، لذا هذا النموذج يناسب بشكل كبير منهجاً دراسياً للطلبة الموهوبين. وخلافاً للعديد من الباحثين فقد فسّر تايلور (Taylor) الطلبة الموهوبين هم الذين يكونون فوق المعدل، ونتيجةً لهذا التفسير فقد توصل تايلور (Taylor) إلى أن تقريباً جميع الطلبة هم موهوبون بطريقة ما أو بأخرى، وانه إذا تم تطوير برنامج ما يهتم بالمواهب فإن أعداداً أكبر من الطلبة سوف يستفيدون، ودعا تايلور (Taylor) إلى عملية إصلاح كاملة للنظام التعليمي ليسمح بذلك لعملية تطوير لهذا التنوع الكبير من المواهب التي يظهرها الطلبة.

كما يرى تايلور (Taylor) ان اختبارات الذكاء (IQ) لوحدها غير كافية لتحديد التفوق دون اعتبار المواهب الأخرى. وباستخدام نموذج تايلور (Taylor) للمواهب المتعددة يتمكن المعلمون من تعريض الطلبة لمجالات مواهب أكبر، كما يؤدي استخدام نموذج تايلور (Taylor) إلى ما يلي:

- تطوير نشاطات ذات نهايات مفتوحة تسمح بتطوير المواهب المتعددة.
- التركيز على تطوير الموهبة، وليس فقط على اكتساب المعرفة.
- اعتبار المعرفة كوسيلة لتحقيق غاية ما.
- اعتماد أساليب متنوعة ومختلفة للتعلم.
- التأكيد بشكل أكبر على التفاعل مع الآخرين داخل الصف الدراسي.
- الانتقال التدريجي إلى البيئة الواقعية عبر موهبتي اتخاذ القرار والتخطيط.
- تطوير الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطلبة.

(Davis & Rimm, 1998)

(4 – 5) المواهب المتعددة عند الموهوبين:

حددت نظرية تايلور (Taylor) للمواهب المتعددة ست مواهب، وهي: (الموهبة الأكاديمية، وموهبة التفكير المنتج، والتنبؤ، واتخاذ القرار، والتواصل، والتخطيط)، حيث يشير تايلور (Taylor) إلى أن المواهب الخمس الأولى عدا الموهبة الأكاديمية تتعلق بالإبداع والتفكير الإبداعي، ثم أضاف تايلور (Taylor) ثلاث مواهب أخرى، وهي: (موهبة التنفيذ، والعلاقات الإنسانية، والتبصر بالفرص)؛ لما لهذه المواهب من علاقة بالإبداع وتطوير الإبداعية لمساعدة الطلبة على الإحساس بالمشكلات المحتملة وتنمية التفاعل بينهم، وإيجاد أفضل الحلول للمشكلات لسد احتياجات الطلبة في مدارسهم، ومساعدتهم على التكيف مع العالم المتغير المتجدد.

أولاً: الموهبة الأكاديمية:

توصل تايلور (Taylor) في نظريته للمواهب المتعددة إلى وصف الموهبة الأكاديمية واعتبرها الموهبة الأساس التي تنبثق عنها جميع المواهب الأخرى، كما أشار تايلور (Taylor) إلى ان نموذج المواهب المتعددة يلتقي مع نموذج بلوم من حيث اعتبار أن أي سلوك ينتجه أو يخترعه الطفل يعتمد على العناصر التي أشار إليها النموذج.

(Davis & Rimm, 1998)

ويشير ديفيز وريم (Davis & Rimm, 1998) إلى ان الموهبة الأكاديمية المحددة تعد جزءاً مهماً من التفوق، كما أن هناك اختبارات تحصيل معيارية تم تصميمها لتبين المستوى الفعلي للطالب في التحصيل من خلال قدرات ومواهب محددة، وتساعد هذه الاختبارات المعلمين على قياس مدى تطور المهارات الأساسية والفهم لدى الطلبة. كما أشارا إلى تعرض اختبارات التحصيل إلى انتقادات من قبل بعض الباحثين، وذلك في عدم قدرة هذه الاختبارات في أن تكون نقطة تحد للطلبة الموهوبين، حيث إن لهذه الاختبارات سقف تأثير منخفض، اي انها لا توفر الفرصة بشكل كامل للطلبة ذوي المواهب المتعددة لكي يظهروا مواهبهم، وربما

يتفوق عدد من الطلبة ويحققون نسبة أعلى من (95٪)، ويكون من الخطأ الشخصية بأن جميعهم موهوبون، وعليه فقد بينت التحليلات والاختبارات أن هؤلاء الطلبة يمتلكون جملة كبيرة من المهارات التي يجب على المنهج الدراسي أن يدعمها ويرعاها، إضافةً إلى ذلك فإن اختبارات التحصيل غير قادرة على تلبية احتياجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة واللغة، والذين يكونون من بيئات ثقافية مختلفة. كما أثار فريمان (Freeman, 1999) مسألةً أخرى ضد استخدام اختبارات التحصيل، وهي أن اختبارات التحصيل تعمل على تقييم المعرفة التي حصل عليها الطالب، وتهمل القدرة الكامنة لدى الطالب على إنجاز أشياء عظيمة في المستقبل، حيث ذكر "إذا كنت تقيس فقط الأطفال الذين يقومون بالتحصيل، فإنك تفقد أولئك الأطفال الذين يمتلكون قدرات كامنة والذين لا ينجزون، وتلك هي المشكلة مع جميع نماذج الانتقاء، حيث إنك تختار فقط أولئك الذين هم في القمة، وتفقد أولئك الذين يمكن أن يكونوا في القمة لو أعطوا الظروف المناسبة".

وفي ضوء هذا النقد، يتطلب أن ينظر إلى نتيجة الاختبار على أنها تقييم لقدرات الطالب، وعدم اعتبار الدرجة المرتفعة صدفةً أو ضرباً من الحظ، إنما هي مؤشر قوي على وجود القدرات لدى الطالب، وعليه فإن الدرجة المنخفضة قليلاً ليست بالضرورة مؤشر لنقص أو افتقار في القدرات الكامنة على الإنجاز.

(Davis & Rimm, 1998)

ثانياً: موهبة التفكير المنتج:

يعد التفكير من الصفات التي تتضح على الإنسان وليس للإنسان غنىً عنه، ويحتاج الإنسان إلى التفكير في جميع مراحل عمره، وذلك لتدبير شؤون حياته. وعلى هذا الأساس تهتم المؤسسات التربوية بتنمية التفكير، والعمل على صياغة الأهداف التربوية لتطوير وتنمية التفكير وتعمل على تنفيذها.

(الخضراء، 2005)

وقد شبّه مكلير (Maclure, 1991) التفكير بعملية التنفس للإنسان والتفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية. ويبدو أن التعليم الفعال لمهارات التفكير أصبح حاجةً ملحةً أكثر من أي وقت مضى، وذلك في ظل التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مجالات الحياة، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، يضاف إلى ذلك أن المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال التحاقه بالمدرسة لم تعد كافية لضمان مستقبل مهني زاهر. كما يعد التفكير من أكثر المجالات اهتماماً من قبل المختصين والباحثين في مجال علم نفس الموهبة، ولقد توجهت كثير من الدراسات لمعرفة المزيد عن التفكير. لذا بدأ الاهتمام بموضوع التفكير في وقت مبكر، وقد أخذ هذا المفهوم حيزاً كبيراً لدى كثير من الباحثين. ويعرّف التفكير المنتج (Productive Thinking) في نظرية المواهب المتعددة على أنه المقدرة على إنتاج أفكار وحلول عديدة ومتنوعة وغير عادية، وإضافة تفصيلات للأفكار بهدف تحسينها أو جعلها ذات أهمية أكبر. إن مهارة التفكير المنتج تشتمل على عناصر التفكير الشعبي (Divergent Thinking)، والتفكير التقاربي (Convergent Thinking) وضع الحلول في مجموعات، واستخدام المعايير لاختيار حل أمثل للمشكلة أو الفكرة من أجل مزيد من التطور. وتحدث هذه الأنشطة بعد إنتاج إجابات غير عادية، ويعد الشخصية الأساسي وهو أن التفكير الإبداعي يساعد الناس على التكيف مع العالم المتغير بسرعة، كما يساعد لإيجاد حلول أفضل للمشكلات، وذلك لتلبية الاحتياجات المختلفة.

(Schlichter & Palmer, 1993)

كما تتطور موهبة التفكير المنتج من خلال الأنشطة التي تشجع على توليد الأفكار وإنتاجها بدون نتيجة معينة أو حل معين في الذهن، وهذا ما أكده كاتينا (Khatena, 1995) في تجربته لتدريب طلبة جامعة مارشال في الولايات المتحدة الأمريكية على التفكير الإبداعي باستخدام الكلمات، وأشار إلى أنه عند زيادة التدريب نصل إلى تقدم ملموس في القدرة على التفكير الإبداعي.

ثالثاً: موهبة التواصل:

تعرّف موهبة التواصل في نظرية المواهب المتعددة على أنها عملية استخدام وتفسير الأشكال اللفظية وغير اللفظية في التواصل، وذلك للتعبير عن الأفكار والأحاسيس واحتياجات الآخرين.

(Schlichter & Palmer, 1993)

هذا، وتساعد موهبة التواصل إلى زيادة درجة سهولة استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية عند الطلبة، بحيث يتسنى لهم تبادل الأفكار والمشاعر، مما يؤدي إلى إثراء مصطلحاتهم، والابتعاد عن العبارات المقبولة والدراجة. كما تركز موهبة التواصل على استخدام البنية السليمة للغة، الأمر الذي يشير إلى العلاقة الوثيقة فيما بين استخدام البنية السليمة للغة، وتوظيفها بشكل فعّال لتطوير الموهبة الأكاديمية. ومن أهم أهداف موهبة التواصل هو العلاقة المرونة في استخدام اللغة، كما يعد الشكل والوضوح والقدرة على التعبير وتكامل الأفكار أهدافاً داعمة لموهبة التواصل.

كما يشتمل تعريف موهبة التواصل على ست مهارات، حيث تقدم المهارة الأولى مساعدة الطلبة على إدراك عدد الكلمات المتوافرة لديهم، والتركيز على الكلمات الوصفية الإدراكية التي تصف الشكل والصوت والطعم والرائحة والملمس، وهذه مهارات مفيدة جداً في عملية تطوير المقررات. وتركز المهارة الثانية في التواصل على وصف المشاعر والأحاسيس، بينما تركز المهارة الثالثة للتواصل على مساعدة الطلبة باستخدام التشبيه اللغوي دون الاعتماد على المصطلحات المقولبة والدارجة، كما تعمل المهارة الرابعة على مساعدة الطلبة في التعبير عن التعاطف ومشاركة الآخرين في مشاعرهم وأحاسيسهم، وتركز المهارة الخامسة لموهبة التواصل على تطوير أفكار كاملة باستخدام اللغة المكتوبة أو الشفوية، وذلك عن طريق تطوير قائمة من الأسئلة التي يمكن أن تسأل في مقابلة ما، أو كتابة الشعر، أو الرسائل، أو نصوص إخبارية، أو تقارير مختبرية، أو قصص، وغيرها، بينما تشير

المهارة السادسة إلى موهبة التواصل على اللغة غير الشفوية بشكل حصري، ومثال ذلك استخدام لعب الأدوار، وتمارين الحركة، أو الإيماءات والتمثيل. كما يمكن أن تعمل كل مهارة من المهارات السابقة بشكل مستقل، بحيث تكون كل مهارة محور نشاط صفي بحد ذاته. وتتفاوت أهمية المهارات الست لموهبة التواصل في ممارسة اللغة، فيمكن استخدام الكلمات الوصفية لصياغة فقرة وصفية من خلال المهارتين الأولى، والخامسة. وفي هذا السياق، لا بد من الإشارة إلى أن اختيار المهارات الست لموهبة التواصل هي عملية تحددها الاحتياجات الأكاديمية للطلبة.

(Schlichter & Palmer, 1993)

رابعاً: موهبة اتخاذ القرار:

يعرّف اتخاذ القرار في نظرية المواهب المتعددة على أنه سرد وتقييم واتخاذ قرارات نهائية والدفاع عن قرار لعدة بدائل المشكلة ما.

ويعرّف كوستا (Costa) اتخاذ القرار بأنها العملية الموجهة إلى اختيار واحد من عدة بدائل بعد دراسة الحقائق والبدائل المحتملة والعوائق المتوقعة.

(Susan, 1990)

كما تحدد نظرية المواهب المتعددة خمسة سلوكات لموهبة اتخاذ القرار يمكن ملاحظتها ومشاهدتها عند الطلبة، وهي كما يأتي:

- تحديد بدائل كثيرة ومتنوعة للموقف.
- توليد المعايير وإنتاجها.
- استخدام المعايير لوزن البدائل والتفكير فيها ملياً.
- اتخاذ القرار النهائي.
- الإعلان عن الأسباب الكثيرة والمتنوعة لدعم القرار ومساندتها.

(Schlichter & Palmer, 1993)

كما يتفق التربويون على أن مهارات اتخاذ القرار من المهارات الضرورية للمتعلمين، وذلك لمواجهة المشكلات اليومية والمواقف الحياتية التي تحتاج إلى اتخاذ القرارات المناسبة من بدائل عديدة حول المشكلات والمواقف التي تواجه الفرد.

(مكرم، 1996)

ويوضح كل من كاستيل وستاهل (Casteel & Stahl, 1997) أن الطلبة بحاجة إلى التدريب على مهارات اتخاذ القرار واستراتيجياتها بصورة تمكنهم من اتخاذ القرار بتأنٍ وعقلانية، لما لهذه المهارات واستراتيجياتها من أهمية خصوصاً حين يكون اتخاذ القرار مطلوباً لحل المشكلات، أو تحديد مهنة المستقبل، أو لتحديد اختيار شعبة التخصص العلمي على سبيل المثال.

كما تعد مهارة اتخاذ القرار من أهم المهارات التي يحتاج إليها الأفراد في جميع جوانب الحياة ومظاهرها، فالأفراد هم بحاجة إلى القدرة على تقييم البيانات بوضوح وبدقة وتوليد أو إنتاج عدة حلول بديلة للمشكلة، والتفكير بإيجاد الحلول المناسبة، واختيار أفضل البدائل للتنفيذ. هذا وتشتمل مهارة اتخاذ القرار على التقييم التجريبي والتقييم المنطقي، والحكم السديد المراعي لحقوق الآخرين، ففي التقييم التجريبي ينظر الفرد في الحلول المحتملة من عدة آراء أو وجهات نظر، وبعد ذلك يبحث ويدرس الحلول المحتملة والظروف المحيطة التي تؤثر على اتخاذ القرار. وأما فيما يتعلق بالتقييم المنطقي يقوم الطالب بتسجيل الأهداف الأساسية التي ترتبط بالمشكلة، ويختار أفضل البدائل المتاحة، وترتيب كل الحلول المحتملة باستخدام المعايير المنطقية، ثم تحديد الخطوات الضرورية واللازمة لتنفيذ القرار.

(Schlichter & Palmer, 1993)

ويتضح مما سبق أهمية مهارات اتخاذ القرار وتحفيزها من قبل المعلمين من خلال تقديم الفرص المتعددة للطلبة لاتخاذ القرارات التي تؤثر مباشرة على الأنشطة الصفية، والخطط المستقبلية، كما يقوم المعلمون بتهيئة مناخ صفي تتوافر فيه الفرص الكثيرة أمام الطلبة للاختيار القرارات الناسبة.

خامساً: موهبة التنبؤ:

يعرّف التنبؤ في نظرية المواهب المتعددة على أنه القدرة على إعطاء توقعات متنوعة لأسباب وآثار محتملة لظواهر متنوعة. وتشتمل القدرة على التنبؤ ثلاثة عناصر: البصيرة أو الحكمة، والاختراق، والوعي الاجتماعي، حيث تعني الحكمة أو البصيرة القدرة على رؤية الأنماط أو سلاسل الأحداث وأسبابها ونتائجها، ويتضمن الاختراق القدرة على تجاوز كل ما هو واضح وبين وسطحي للرؤية الواضحة لكل جوانب ومظاهر الموقف، وللتنبؤ بمدى تغيير الموقف أو الحالات أو الظروف ولفهم مدى تأثير التغيرات على التنبؤ، أما الوعي الاجتماعي فهو المهارة في التنبؤ بمدى تجاوب الناس وردود أفعالهم، ومدى تأثير استجاباتهم على الأحداث في المستقبل.

(Maker & Nielson, 1995)

وغالباً ما يكون التنبؤ عن طريق تقييم النتائج المرجح حدوثها بناءً على معلومات سابقة تتعلق عادة بأشياء جاهزة، ومن الممكن أن نعد مهارة التنبؤ نوعاً خاصاً من الاستنتاج والاستدلال.

(Marzano, 1998)

إن التنبؤ يساعد الطلبة على التفكير المسبق والتنبؤ بالمشكلات المحتملة والممكنة في الخطة، وتعديل أو تكييف السلوكيات عندما تتغير الظروف والأحوال، ومراعاة التفكير في العواقب أو النتائج المحتملة للقرار، ومعرفة وإدراك وقت الحاجة إلى المعلومات التقليدية أو المصادر، واستنتاج العلاقات والروابط بين المعروف والممكن. ومن المكاسب المحددة والواضحة لتضمين أو إدخال أنشطة التنبؤ في المنهج هو أن كل الطلاب يصبحون أكثر وعياً بنتائج أعمالهم وتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة، وقد أكد على ذلك بيرجن (Bergen) عند توجيهه للمعلمين بتشجيع الطلبة على التنبؤ، الذي يؤدي إلى أن يصبح الطلبة قادرين على التفكير الأكثر واقعية في هذه المسائل المعقدة، وفهم من أن حل المشكلات لا بد أن يوجد قبل

إحداث التغيير. فكان التنبؤ أداة عملية لمساعدة الطلبة على البحث والدراسة النقدية لهذا النوع من طرق حل المشكلات.

(Schlichter & Palmer, 1993)

(4 – 6) قياس المواهب المتعددة:

تشير السرور (2003) إلى الحاجة لإستخدام اختبارات نفسية معتمدة، وذلك بسبب اختلافات التشخيص، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال متفوقي الذكاء غالباً ما يعطون استجابات ربما تظهر أنها غير صحيحة وغير مرضية، في حين أنها ببساطة هي انعكاس لخيال قوي ممزوج بالحساسية، فلا بد من الانتباه لمثل هذه الحالات التي بالتشخيص الخطأ لهذه الفئة ووصفهم بأنهم يعانون من مشكلات نفسية عسيرة وخطيرة.

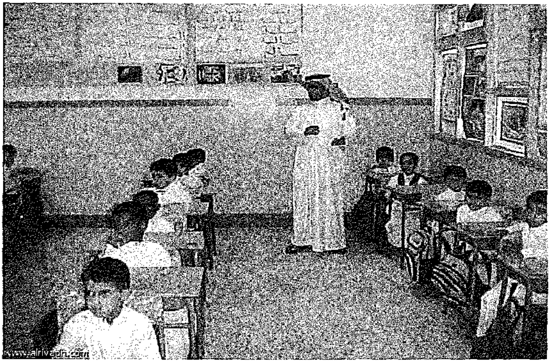
كما تتمثل عملية قياس الموهوبين بما يلي:

- ترشيحات الوالدين:

بالرغم من الحذر الشديد لترشيحات الوالدين وذلك لتحيز بعضهم لأبنائهم، أو مبالغة بعضهم بوصف خصائص أبنائهم المتوافرة فيهم أو لعدم وضوح الموهبة لديهم، إلا انه يظل الوالدان مصدراً لا غنى عنه في الحصول على بعض المعلومات الهامة عن الطفل لأنهما أكثر الناس احتكاكاً به وتفاعلاً معه وقربا منه، ومن المفيد في هذه القضية تزويد الوالدين بقوائم ملاحظة سمات الطفل الموهوب وسلوكه وتدريبهم على استخدامها، وبالتالي تدرج هذه الترشيحات ضمن إطار خطة تشخيص متعددة المحكات لضمان المعلومات بأكثر من طريقة.

(القمش، 2011)

- **ترشيحات المعلمين:**



تشير دراسة (Davis & Rimm, 1985) إلى أن دقة وفاعلية ترشيح الطلبة الموهوبين من قبل المعلمين لم تتجاوز 50٪ كما تشير الدراسات إلى أن المعلمين يميلون إلى ترشيح الطلبة الذين يتمتعون بصفات تروق لهم كالطاعة والتعاون والنظافة والترتيب والصحة، وغير ذلك من صفات التوافق مع الروتين الصفي والمدرسي، أما أولئك الذين يوصفون عادة مثيري المتاعب والمشكلات فلا يتم ترشيحهم، بالرغم من وجود احتمالات قوية بان يكونوا موهوبين، ومن الأساليب التي تساعد على زيادة فاعلية عملية الترشيح استخدام نموذج واضح يتضمن بنوداً لقيد أكبر قدر من المعلومات الموضوعية والذاتية التي تؤيد قرار الترشيح وتدعمه.

(جروان، 2002)

- **اختبارات الذكاء الفردية:**

تعتبر اختبارات الذكاء الفردية من أكثر الأساليب الموضوعية استخداماً في التعرف على الأطفال الموهوبين في سن ما قبل المدرسية وسنوات الدراسة الابتدائية أو الأساسية، فهي أكثر دقة وفعالية من غيرها من الاختبارات في الكشف عن الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم أو قدرات لفظية متدنية أو اضطرابات سلوكية أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، ومن هذه المقاييس مقياس ستنافورد – بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

- **اختبارات الذكاء الجمعية:**

ومنها مصفوفات ريفين التتابعية المتقدمة لقياس القدرة العقلية العامة للأفراد، وتمتاز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها، كما تتمتع هذه المصفوفات بخصائص سيكومترية مقبولة كما أظهرت مئات الدراسات التي أجريت عليها لاستخراج دلالات صدق وثبات لها.

(جروان، 2002)

- **اختبارات الاستعداد الدراسي والتحصيل الأكاديمي:**

تمثل القدرة التحصيلية العامة إحدى الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة، ويعتبر التحصيل العالي المرتفع مؤشراً أساسياً يدل على التفوق الأكاديمي، كما يمكن النظر إلى التحصيل الأكاديمي باعتباره أداء متميزاً إذا اعتبر أداء الفرد التحصيلي أعلى من 90٪ من أداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها.

(الروسان، 1996)

- **قياس القدرة الإبداعية:**

يشير (القمش، 2011) إلى أن العلاقة بين اختبارات الذكاء واختبارات الإبداع هي علاقة طردية في مستويات الذكاء العادي وما دونه وتختفي الفروق بينهما عندما ترتفع مستويات الذكاء إلى ما بعد IQ 120، وهذا يؤكد بأنه ليس بالضرورة كل ذكي مبدع بل بالضرورة لكل مبدع أن يتميز بالحد الأدنى من الذكاء، كما أن اختبارات الذكاء لا تكشف إلا عن ما نسبته 70٪ من المبدعين وهذا ما أشار إليه تورانس.

كما تعتبر القدرات الإبداعية (Creativity Abilities) إحدى الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة والتفوق وإن القدرة على التفكير الإبداعي مؤشراً أساسياً يدل على الموهبة، ويظهر نتاج التفكير الإبداعي في مجالات الحياة المختلفة، وقد تعددت مقاييس القدرة الإبداعية، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

1. **مقياس تورانس للتفكير الإبداعي:**

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير الإبداعي لتنمية قدراتهم الإبداعية في ظل الظروف التربوية المناسبة لهم، ويتألف مقياس تورانس للتفكير الإبداعي من اختبارين فرعيين هما: (الصورة اللفظية، ويتكون من نموذجين لفظي أ، لفظي ب، الصورة الشكلية، ويتكون من نموذجين شكلي أ، شكلي ب)، ويقيس هذا المقياس أبعاد (الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والأصالة) إلى جانب قياس بعد العنونة والخروج من المأزق والخيال، كما توافرت في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي دلالات الصدق والثبات.

(القمش، 2011)

2. اختبار جيلفورد للتفكير الإبداعي:

قام جيلفورد بإعداد بطارية اختبارات للتفكير الإبداعي تتناول اختبار العلاقة واختبار الاستعلامات البديلة، واختبار المترتبات والأعمال المحتملة، وعمل الأشياء، واختبار مشكلات عيدان الثقاب واختبار الزخرفة. وتأتي صلاحية هذه الاختبارات بوجه عام لمستوى المرحلة الثانوية وما بعدها. رغم أن جيلفورد يذكر أن بعض اختباراته تصلح لمستوى المرحلة الابتدائية، هذا وقد قام عبد الغفار بإعداد بعض اختبارات جيلفورد باللغة العربية، فأعد اختبارين لقياس الطلاقة اللفظية وثلاثة اختبارات أخرى لقياس التفكير الإبداعي الأخرى وهي الطلاقة الفكرية، واختبار الاستعمالات.

(الروسان، 1996)

3. اختبار جتزلز وجاكسون:

اعدت هذه الاختبارات عام 1962 لقياس القدرة الإبداعية من خلال أربعة اختبارات تتميز بسهولة ويسر استعملها بشكل عام، وهي (اختبار ترابط الكلمات، واختبار الاستعمال، واختبار الأشكال المخفية، واختبار القصص).

(السرور، 2002)

- مقاييس تقدير السمات السلوكية:

يمتاز الأفراد الموهوبون والمتفوقون عن بعضهم بعضاً بالسمات الشخصية والعقلية مثل الدفعية العالية، والمثابرة والالتزام، والأصالة والمرونة والاستقلالية في التفكير، والتفكير التأملي، أو القدرة على النقد وتقلبه.

(الروسان، 1996)

حيث تستخدم مقاييس السمات السلوكية بصورة واسعة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين لأنها تقدم معلومات قيمة، قد لا يتسنى الحصول عليها عن طريق الاختبارات الموضوعية لأنواعها المختلفة. ومن أشهر مقاييس تقدير السمات السلوكية مقاييس السمات لرنزولي ورفاقه 1976 والتي هدفت للتعرف على الطلبة الموهوبين من خلال سماتهم الشخصية وقد تمت ترجمته وتطويره إلى العربية من قبل السرور 1989، كما قام بعض الباحثين في الوطن العربي بتطوير مقاييس السمات السلوكية وتقنينها على البيئات المختلفة.

(الروسان، 1996)

(4 – 7) *دراسات بحثت في المواهب المتعددة لدى الموهوبين:*

اجرى العدواني(2007) دراسة هدفت إلى التعرف على نوع المواهب المتعددة الآتية: (الأكاديمية، التفكير المنتج، التنبؤ، التواصل، واتخاذ القرار) تبعاً لنظرية تايلورالمميزة لفئات الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وكذلك التعرف على السمات الشخصية الآتية: (المهارات القيادية، المهارات الاجتماعية، المهارات الوجدانية، ودافعية الإنجاز) المميزة لفئات الطلبة الموهوبين، والتعرف على الاختلافات في سمات الشخصية وتوزيع المواهب المتعددة لدى الطلبة الموهوبين باختلاف متغيرات: الموهبة، والعمر، والجنس. وشملت عينة الدراسة (331) طالباً وطالبةً من الطلبة الموهوبين، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياسين، الأول: مقياس السمات الشخصية، والثاني: مقياس المواهب المتعددة، اللذين يتمتعان بدلالات صدق وثبات مناسبتين. كما تم الأخذ بالاعتبار أن عدداً من المواهب المتعددة يعتبر موهبة أخرى تحسب إلى جانب الموهبة الأكاديمية. و قام الباحث باستخدام عدد من المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة ما يلي:

1) تمايز مستويات المواهب المتعددة لدى فئات الطلبة الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة.

2) بروز سمة دافعية الإنجاز لدى فئات الطلبة الموهوبين في المواهب المتعددة التالية: (الموهبة: "الاكاديمية"، موهبة التفكير المنتج، ذوي ثلاث مواهب، ذوي اربع مواهب فاكثر). وبرزت سمة المهارات الوجدانية لدى الطلبة الموهوبين في موهبة التواصل. وبروز سمة المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في موهبة اتخاذ القرار.

3) وجود اختلافات في السمات الشخصية لدى فئات الطلبة الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة. وتمايزت سمات الشخصية لدى فئات الطلبة الموهوبين باختلاف متغير الموهبة حيث كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية وتمييزية لسمة المهارات القيادية في المواهب المتعددة، فقد برزت سمة المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في موهبة اتخاذ القرار، مقارنةً بفئات الطلبة الموهوبين في المواهب المتعددة الأخرى. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة المهارات القيادية تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الطلبة الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع سمات الشخصية تبعاً لمتغير العمر، وذلك لصالح الفئة العمرية (19 سنة فأكثر).

4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالاختلافات في توزيع المواهب المتعددة تبعاً لمتغير الجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في امتلاك المواهب المتعددة التالية: (الموهبة "الأكاديمية"، التواصل، التنبؤ، ذوي ثلاث مواهب، وذوي أربع مواهب فأكثر). كما تفوق الذكور على الإناث في امتلاك المواهب المتعددة التالية: (اتخاذ القرار، والتفكير المنتج). كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر، حيث تبين أن الطلبة الذين هم في الفئة العمرية (17 – 18) سنة قد تفوقوا في نسبة امتلاك غالبية المواهب المتعددة، مقارنة مع الفئات العمرية الأخرى.

اجرى نيومان (Newman, 2005) دراسةً بعنوان: "فاعلية برنامج المواهب غير المحدودة على الإنتاج المبدع في تدريس الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرنامج الإثرائي"، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج المواهب غير المحدودة في مجال التفكير الإبداعي على عملية إتمام معدل ونوعية الإنتاج الإبداعي للطلبة. وشملت عينة الدراسة على (104) من الطلبة الموهوبين الملتحقين في برنامج الإثراء من تسع مدارس في الصف السادس، وشملت المجموعة التجريبية (59) طالباً، بينما شملت المجموعة الضابطة (45) طالبا في الولايات المتحدة الأمريكيةً. وقد قامت الدراسة بتطبيق برنامج المواهب غير المحدودة على المجموعة التجريبية، بينما اكتفت المجموعة الضابطة بالالتزام بتعليمات البرنامج الإثرائي. وقد كشفت نتائج الدراسة أن (87٪) من طلبة المجموعة التجريبية قد تطوروا في تحديد الاهتمام، والتركيز على الموضوع، وتحديد المشكلة، وإيجاد المصادر، والاتفاق على المشروع والجمهور، وتقييم الذات، كما دلت نتائج الدراسة أن (93٪) من طلبة المجموعة التجريبية قد تطوروا في تطبيق عمليات المواهب غير المحدودة (التفكير المنتج، واتخاذ القرار، والتنبؤ، والتواصل، والتخطيط). وقد صرح معلمو طلبة المجموعة التجريبية بأن دروس المواهب غير المحدودة قد شجعت الطلبة على استخدام مواهبهم في مواقف حياتية واقعية، وكذلك حل المشكلات. وأضافت نتائج الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية قد أصبحوا على بمستوى عالٍ في تنفيذ المواهب المتعددة بعد تطبيق برنامج المواهب غير المحدودة.

وأجرى البلوشي (2002) دراسةً بعنوان: "المواهب المتعددة دراسة استكشافية على عينة من المتفوقات وغير المتفوقات في الصف الثالث الإعدادي"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المواهب المتعددة التي تمتلكها طالبات الصف الثالث الإعدادي والمتمثلة في مهارات: التفكير المنتج، والتواصل، والتنبؤ، واتخاذ القرار، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين كل من المتفوقات وغير المتفوقات في هذه المهارات. وقد شملت عينة الدراسة على (245) طالبةً في الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين، تراوحت اعمارهن بين (14) إلى (16) سنة. وقد استخدمت الدراسة اختار ريفين للذكاء، وعدة اختبارات تقيس المواهب المتعددة. وتوصلت

نتائج الدراسة إلى أن الطالبات على اختلاف مستوياتهن في التفوق، كن مرتفعات في مهارتي التواصل، والتنبؤ، ومتوسطات في مهارتي التفكير المنتج، واتخاذ القرار، وأن الطالبات المرتفعات في الذكاء والتحصيل هن أفضل من الطالبات المنخفضات في كل من الذكاء والتحصيل في مهارة التنبؤ. كما كشفت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات المرتفعات في التحصيل ومنخفضات في الذكاء أفضل من الطالبات المنخفضات في كل من الذكاء والتحصيل في كل من مهارتي التنبؤ، والتفكير المنتج.

وأجرى مطر (2000) دراسةً بعنوان: "أثر برنامج تعليم التفكير "المواهب غير المحدودة" على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي"، حيث هدفت الدراسة فحص أثر برنامج تعليم التفكير "المواهب غير المحدودة" في تطور القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً في منطقة عمان الكبرى، حيث تضمنت العينة التجريبية (29) طالباً، كما شملت العينة الضابطة (29) طالباً. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع ابعاد مقياس تورانس اللفظي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعد القدرة العقلية لقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى برلاند برادلي (Breland & Bradley, 1990) دراسةً بعنوان: "فاعلية برنامج المواهب غير المحدودة في مجال الاستيعاب القرائي للطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المدارس الريفية الفقيرة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج المواهب غير المحدودة في مجال الاستيعاب القرائي للطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المدارس الريفية. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة الأمريكيين من الأصل الأفريقي في مدارس ريفية فقيرة، وتم تطبيق (179) مادةً، منها (75) مادةً لصفوف الموهوبين، و(104) مواد لصفوف غير الموهوبين، بواقع (75) مادةً لطلبة الصف الرابع، و(52) مادةً لطلبة الصف الخامس، و(52) مادةً

لطلبة السادس. وقد استخدمت الدراسة اختبار الاستيعاب القرائي قبلي – بعدي للطلبة الموهوبين وغير الموهوبين عينة الدراسة في مجال الاستيعاب القرائي، ومقارنة أدائهم في المواد الدراسية. وكشفت نتائج الدراسة أن كلا المجموعتين قد أحرزوا تقدماً في مجال الاستيعاب القرائي، غير أن التقدم الملحوظ بشكل كبير كان في مجموعة غير الموهوبين.

(4 – 8) دراسات تناولت التفكير الإبداعي (المنتج) :

بين الشريكه (2007). بدراسته التي هدفت استقصاء أثر بيئة الأركان التعلُّمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت، والتعرف إلى اثر التفاعل بين متغيري الجنس وبيئة الأركان في تنمية تلك المهارات. وتكونت عينة الدراسة من (54) طفلاً وطفلة في روضتي الورود وابن حزم في منطقة الفروانية بدولة الكويت، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية التي خضعت لبيئة الأركان التعلمية وضمت (28) طفلاً وطفلة، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع لبيئة الأركان التعلمية وضمت (26) طفلاً وطفلة.

وقد تم اختيار أطفال العينة من مجتمع الروضتين البالغ أفراده (538) طفلا وطفلة ممن حصلوا على نسبة ذكاء تساوي (115) فأكثر على اختبار رافن للمصفوفات الملونة المقنن للبيئة الكويتية، وتم تصميم الأركان التعلمية في غرفة صفية خصصت للمجموعة التجريبية في روضة الورود بالتعاون مع إدارة الروضة، التي تم تزويدها بالمواد التعليمية المناسبة، وقد ضمت أركان المكتبة والعلوم والفنون والبيت والمطبخ والألعاب والماء والرمل، ولم يتم إجراء أي تعديل على البيئة التقليدية في الغرفة الصفية للمجموعة الضابطة في الروضة الأخرى.

وقد تم استخدام اختبار تورانس الشكلي (الصورة ب) بعد التحقق من صدقه وثباته. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المشترك حيث أظهرت النتائج وجود اثر لبيئة الأركان التعلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

ومهاراته الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت، وتبين عدم وجود اثر للجنس وكذلك تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين بيئة الأركان التعلمية والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بإجراء دراسات للتحقق من فعالية بيئة الأركان التعلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال العاديين في المرحلة الأولية من التعليم الابتدائي.

كما أجرى الكيومي (2002) دراسةً بعنوان: "أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي"، حيث هدفت هذه الدراسة التعرف على اثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان. وتكونت عينة الدراسة من (112) طالباً تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية، وضابطة، وقد قامت الدراسة بتطبيق أسلوب العصف الذهني على المجموعة التجريبية لصفين دراسيين، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد استخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي قبلي – بعدي، وكشفت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وذلك في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة الإبداعية الكلية.

كما أجرى الباقر (1998) دراسةً بعنوان: "دور معلمات الرياضيات في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى إبراز دور المعلم في تنمية الإبداع ومعرفة مدى إدراك المعلمات لأساليب ومسيرات ومعوقات التفكير الإبداعي. وتكونت عينة الدراسة من (234) معلمةً، وقد استخدمت الدراسة بطارية اختبارات منها مقياس أساليب تنمية التفكير الإبداعي من إعداد الباحث. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود وعيٍ لدى معلمات الرياضيات لدور المعلمة في تيسير أو إعاقة

التفكير الإبداعي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إدراك معلمات الرياضيات للخصائص والصفات التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم.

وأجرى رانكو (Runco, 1998) دراسةً بعنوان: "نظريات السمات الشخصية في الإبداع"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المؤثرات والعوامل في نمو القدرات الإبداعية، وذلك من خلال استطلاع للرأي قام الباحث لمسح شامل على عينة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (143) باحثاً متخصصاً في الإبداعية. وكشفت نتائج الدراسة على أن أهم المؤثرات في السلوك الإبداعي هو اعتبار عاملي التربية والتعليم، فهما أكثر العوامل أهمية لتنمية الأداء والإبداعي، ويلي ذلك عاملي الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالشخص، ثم عاملي الأسرة، والخبرة.

وأجرى روبنسون (Robinson, 1996) دراسةً بعنوان: "تقييمات المعلمين للأعمال الصفية للطلبة في الفنون الإبداعية"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقييمات المعلمين لأعمال الطلبة الصفية في مجال الإبداع الفني. وقد جمعت البيانات من (17) مدرسةً، من أجل تقييم أعمال الطلبة أثناء قيامهم بالأنشطة، كما تم تصنيف الأعمال إلى أعمال بنائية، وأعمال غير بنائية. واستخدمت ثلاثة أشكال من الأعمال في عملية التقييم وهي: (الفنون البصرية، والموسيقى، والكتابة). وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين مختلف تقييمات الأعمال للطلبة، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين مقاييس التقدير التي استخدمها المعلمون، أما فيما يتعلق بالأعمال غير البنائية فقد تم تقيمها على العموم بشكل أفضل من الأعمال البنائية.

(4 – 9) دراسات تتعلق بموهبة اتخاذ القرار:

أجرى الخلف (2005) دراسةً بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير صنع القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم لتنمية مهارات تفكير صنع القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً من مختلف المراحل الدراسية الأربع، حيث تم تقسيمهم إلى اربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين. وقد استخدمت الدراسة مقياس لمهارات تفكير صنع القرار قبلي – بعدي. وكشفت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين. وقد أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بمهارات تفكير صنع القرار، إضافة إلى إدخال برامج تعليمية في المنهاج المدرسي لتنمية مهارات تفكير صنع القرار عند الطلبة بمختلف مراحلهم الدراسية، أو برامج تدريبية في نظام التعليم بصورة عامة.

كما أجرى رزق الله (2002) دراسةً بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار والتحقق من فاعليته لدى طلبة الصف الأول الثانوي في دمشق. وتكونت عينة الدراسة من (178) طالباً وطالبةً تم توزيعهم على مجموعتين، حيث شملت المجموعة التجريبية على (88) طالباً وطالبةً، وضمت المجموعة الضابطة (91) طالباً وطالبةً، وقد استخدمت الدراسة مقياساً لاتخاذ القرار قبلي – بعدي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة اتخاذ القرار بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة في مهارة اتخاذ

القرار قبل التدريب على البرنامج وبعده، كما أشارت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

واجرى جرجوري (Gregory, 2001) دراسةً بعنوان: "تطوير مهارات صنع القرار لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطوير قدرات الطلبة في صنع القرار، وتحسين عادات الدراسة، وأهداف التعليم الصفي، وتطوير قدرات الطلبة في التعلم الجماعي، وتوضيح القيم كأساس لنصح القرار. وشملت عينة الدراسة مجموعةً من طلبة الصف التاسع إلى الثاني عشر في عدة ولايات امريكية. وقد استخدمت الدراسة برنامجاً تعليمياً شارك فيه المعلمون ومديرو المدارس وممثلون عن مسؤولي المنطقة التعليمية، كما ركزت الدراسة على تزويد الطلبة بمجموعة من العناصر الرئيسة في صنع القرار. وكشفت نتائج الدراسة عن تأثير دروس مهارات صنع القرار على أداء الطلبة بشكل إيجابي، حيث اظهر الطلبة تحسناً في قدرات الإصغاء إلى المعلمين وقدرات تنظيم وبناء المهام المرتكزة على المادة التعليمية، وقد اصبحوا أفضل في توزيع المسؤوليات على المجموعات.

(4 – 10) *دراسات تتعلق بموهبة التواصل:*

اجرى الدغيشم (2000) دراسةً بعنوان: "تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التواصل الاجتماعي في رفع كفاءة تلك المهارات لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبةً من المتفوقات عقلياً واكاديمياً، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية(23) طالبةً، وضمت المجموعة الضابطة (29) طالبةً. وقد استخدمت الدراسة مقاييس التواصل الاجتماعي قبلي – بعدي لتقدير مدى التغيير في الأداء في مقدار كفاءة هذه المهارات لدى المجموعة التجريبية مقارنةً مع المجموعة الضابطة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية لمختلف مهارات التواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى جونسون وبشلر (Johnson & Bechler, 1998) دراسةً بعنوان: "فاعلية مهارة الاستماع في الكشف عن السلوك القيادي لدى الطلبة الجامعات"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية مهارة الاستماع في الكشف عن السلوك القيادي على عينة من طلبة الجامعات. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً تم توزيعهم على خمس مجموعات، حيث ضمت كل مجموعة عشرة طلاب يشكلون فريق عمل، وقد اجتمعت كل من هذه المجموعات لمدة (12) اسبوعاً، وذلك بعد تكليف كل مجموعة بمهمة قيادية محددة. وقد استخدمت الدراسة أدوات ومقاييس متعددة، وتخلل أداء المهمة عقد عدة لقاءات للمناقشة في عملية اتخاذ القرار وغيرها مما يدخل ضمن السلوك القيادي. وكشفت نتائج الدراسة عن تحسن متغيرات الإدراك السمعي، والوعي القيادي، وكفاءة مهارات الاستماع عموماً لدى طلبة عينة الدراسة.

(4 – 11) *دراسات تتعلق بموهبة التنبؤ:*

أجرى عبد الفتاح (1998) دراسةً بعنوان: "اختبارات الاستعدادات الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الصدق والتنبؤ لبطارية الاستعدادات الأساسية للالتحاق بكليات الهندسة على التنبؤ بالنجاح التحصيلي، باستخدام محك مستويات الأداء التحصيلي التراكمي للدراسة بكليات الهندسة، وتحديد القيمة التنبؤية لمستويات الأداء بالثانوية العامة على التنبؤ بالنجاح في الدراسة بكليات الهندسة باستخدام محك مستويات الأداء التحصيلي التراكمي. وتكونت عينة الدراسة من (388) طالباً في جامعتي القاهرة وحلوان. وقد استخدمت الدراسة بطارية الاستعدادات الأساسية للالتحاق بكليات الهندسة، واختبار الاستعداد الأكاديمي في مادتي الرياضيات، والعلوم، واختبار الميل نحو الدراسة بكليات الهندسة، واختبار ريفن للمصفوفات المتتابعة، ومستويات الأداء التحصيلي في الثانوية العامة، ومستويات التحصيل

التراكمية لعينة الدراسة في كليات الهندسة في جامعتي القاهرة، وحلوان. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نجاح الطلبة في دراسة الهندسة لا يتماشى مع تفوقهم في امتحانات الثانوية العامة، كما كشفت نتائج الدراسة دلالة معاملات الارتباط بين مستوى الأداء على مقاييس البطارية، ومستوى الأداء التحصيلي التراكمي بكليات الهندسة، وقد أمكن صياغة معادلة التنبؤ بالنجاح باستخدام قيم البطارية، وقيم الأداء على اختبار الثانوية العامة، كما أمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالنجاح بتخصصات الميكانيكا، والكهرباء، والاتصالات، والحسابات. وقد أوصت الدراسة الجمع بين تطبيق اختبارات للقبول تتضمن الاستعدادات الأساسية اللازمة للدراسة بكليات الهندسة (الاستعداد الميكانيكي والأكاديمي، والذكاء العام، والمثابرة، والميل نحو الدراسة بكليات الهندسة)، بالإضافة إلى مستوى الأداء التحصيلي بالثانوية العامة للطلبة من أجل الانتقاء الأفضل لطلبة كليات الهندسة وتوزيعهم على التخصصات التابعة للكلية.

وأجرى السبع (1997) دراسةً بعنوان: "أثر استخدام الطريقة المباشرة في تدريس مهارة التنبؤ على قدرة الطالبات على التنبؤ بدولة الكويت"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس مهارة التنبؤ بالطريقة المباشرة من خلال محتوى دراسي في مادة الرياضيات على تنمية مهارة التنبؤ لدى طالبات الصف الرابع، وتحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات، وكذلك مدى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمهارة التنبؤ، وذلك بعد انتهاء مدة البرنامج. وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبةً، منها (34) طالبةً في المجموعة التجريبية، و (33) طالبةً في المجموعة الضابطة. وقد تم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج تنمية مهارة التنبؤ باستخدام الطريقة المباشرة في التدريس من خلال محتوى دراسي في مادة الرياضيات على مدى خمسة أسابيع. وقد استخدمت الدراسة اختبار مهارة التنبؤ قبلي بعدي، واختبار بعدي تحصيلي في مادة الرياضيات، كما تم استخدام الاختبار التتابعي بعد ستة أسابيع من انتهاء فترة البرنامج. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارة التنبؤ لدى أفراد المجموعة التجريبية، واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمهارة التنبؤ التي اكتسبها بعد انتهاء مدة البرنامج، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية:

1. الباقر، نصرة (1998). دراسة تقويمية لدور معلمات رياضيات المرحلة الإعدادية في تنمية الإبداع لدى طالبات تلك المرحلة في دولة قطر. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة العدد (43).
2. البلوشي، علياء (2002). المواهب المتعددة دراسة استكشافية مقارنة على عينة من المتفوقات وغير المتفوقات في الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.
3. جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
4. الخضراء، فادية (2005). تعليم التفكير الابتكاري والناقد، دراسة استكشافية تجريبية. عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
5. الخلف، سعد (2005). فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
6. الدغيشم، حصة (2000). تنمية مهارات التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.
7. رزق الله، راندا (2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، دراسة ميدانية شبه تجريبية في مدارس دمشق الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
8. الروسان، فاروق (1996). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

9. السبع، ليلى (1997). أثر استخدام الطريقة المباشرة في تدريس مهارة التنبؤ على قدرة التلميذات على التنبؤ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

10. السرور، ناديا (2002). مقدمة في الإبداع. عمّان: دار الفكر.

11. السرور، ناديا (2003). مدخل لتربية الموهوبين والمتميزين. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

12. الشريكه، فلاح حمود حسين(2007). أثر بيئة الأركان التعلُمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت.أطروحة دكتوراه جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.الأردن.

13. عبد الفتاح، فوقية (1998). اختبارات الاستعدادات الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كليات الهندسة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، مصر.

14. العدواني، حمدان سعود(2007). السمات الشخصية التي تميز الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة لدى عينة من الطلبة في دولة الكويت.أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية للدراسات العليا.عمان الأردن

15. القمش، مصطفى (2011).مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

16. الكيومي، محمد طالب (2002). أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي لسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، مسقط.

17. مطر، رنا (2000). أثر برنامج تعليم التفكير المواهب غير المحددة على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Breland, B. (1990). The Effects Talents Unlimited on the Reading Comprehension of Gifted and Nongifted Students in Poor Urban School. Columbia University College.
2. Casteel, J., & Stahl, R. (1997). Door Way to Decision Making. Texas: Prnfrack Press.
3. Davis, G., & Rimm, S. (1998). Education of the Gifted and Talented. (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
4. Denton, J. (1990). Strengthening Lif-lengthening by Business and by Students Who Continually Innovate. In C. W. Taylor (Ed), Expanding Awareness of Creative Potentials Worldwide. Salt Lake City: Brain Talent-Powers Press.
5. Gregory, R., & Clemen, R. (2001). Improving Students Decision Making Skills, Decision Research. Avaiable at: ERIC ED 413345.
6. Hastew, B. (1996). The talents dovetail: initiative for identifying gifted and talented minority students. Mobile, Alabama: Talents Unlimited, Inc. ERIC 411380.
7. Johnson, S., & Bechler, C. (1998). Examining the relationship between listening effectiveness and leadership emergence: Perceptions, behaviors, and recall. Small Group Research, 29(4), 452-471.
8. Kate, D. (2006). Gifted Children a Guide for Professionals. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.
9. Khatena, J. (1995). Creative imagination and imagery. Gifted Education International, 10(3), 123-130.
10. Maker, C., & Nielson, A. (1995). Teaching Models in Education of the Gifted. Texas: Austin.
11. Marzano, R., Hughes, C., & Presseisen, B. (1998). Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Newman, J. (2005). Talent and type iiis the effects of talents unlimited model on creative productivity in gifted

youngsters. On teaching gifted students. Roeper Review, 27(7), 84-96.

13. Robinson, S. (1996). Teachers Assessments of Primary Children's Classroom Work in the Creative Arts. Database: Academic Search Premier.
14. Runco, M., & Nemiro, J. (1998). Personal explicit theories of creativity. Journal of Creative Behavior, 18(3), 14-34.
15. Schlichter, C. (1993). The multiple talent approach: Stretching Limits for all Children. Eastern Kentucky University Education Review, 6(2), 15-29.
16. Schlichter, C., & Palmer, W. (1993). Thinking Smart: A Primer of the Talents Unlimited Model. Mansfield CT. Creative Learning Press.
17. Starko, A. (2005). Creativity in the Classroom. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers London. Mahwah: New Jersey.
18. Susan, P. (1990). Solving and Decision–Making Skills in the Home Economics Classroom. Unpublished Masters Thesis, Northen Illions University, Dekalb, Illions.
19. Taylor, C. (1978). Teaching for talents and gifts status: Developing and implementing multiple talens teaching proceedings of a conference on multiple talen teaching, ERIC 172475.
20. Taylor, C. (1986). Be talent developers as knowledge dispensers. Today's Education, 57(16), 67-69.

(الفصل الخامس)

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الفصل الخامس

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

(5 – 1) مقدمة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتمام التربويين وعلماء النفس والباحثين وعلماء التربية الخاصة وأولياء الأمور بموضوع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذي يعد ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقضاً وتداخلاً بين محدداته ومكوناته، حيث وجد العديد من التربويين والباحثين صعوبة في تقبل واستيعاب أن يحصل هؤلاء الطلاب على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية في الوقت الذي يكون تحصيلهم متوسطاً في المدرسة إذ بدا من غير المستساغ لدى الباحثين والتربويين أن يكون الطفل موهوباً ولديه اضطرابات تعلميّة أو صعوبات تجعله من ذوي صعوبات التعلم.

(Newman& Sternberg,2004)

ويؤكد القمش(2012) أن الاهتمام بالطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة بدأ يأخذ شكلاً رسمياً منذ عام (1981) عندما اجتمعت نخبة مشتركة من الخبراء في مجال التربية الخاصة والباحثين في مجال الصعوبات التعلميّة والموهوبين في جامعة جونز هوبكنز وطرحوا تساؤلات مهمة حول هذه القضية منها: مدى إمكانية معاناة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، نتيجة لارتفاع مستوى ذكائهم أو قدراتهم أو نتيجة لعدم استثارة نشاطهم العقلي المعرفي إلى المستوى الأمثل للاستثارة (Optimum level of arousal)، وما هي محكّات تحديدهم والتعرف عليهم و على برامج تعلميهم ورعايتهم، وكيف يمكن تشخيص ومعالجة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، واستثارة طاقاتهم وقدراتهم وتفعيلها إلى المستوى الأمثل من الكفاءة والفاعلية الذي يسمح به مستوى نشاطهم العقلي المعرفي، وقد اتفق الخبراء على أن الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة فئة لها خصائص واحتياجات خاصة وأساليب تشخيص وبرامج أكثر تفرداً.

وقد ترتب على هذا التأخر في اكتشاف هذه الفئة من الطلبة أن بقيت هذه الفئة خارج نطاق الخدمات التربوية المناسبة التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة، كما ألقت الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ظلالاً حجبت الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم.

وهذا ما أشارت إليه الأبحاث الحديثة التي طبقت في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي تشير إلى أن احتمالية وجود المؤشرات التي تدل على الموهبة وصعوبات التعلم بشكل متناوب هي احتمالية عالية الوجود، ويمثل الموهوبون ذوو صعوبات التعلم كما يرى كلاين ووايتمور وميكر (Cline, 1999 ; Whitmore & Maker , 1985) مجموعة هامة من الطلاب الذين غالباً لا يجدون أي نوع من الرعاية والتقدير والخدمات النفسية أو التربوية الملائمة، وعادة ما يظهر هؤلاء الطلبة قدرات مرتفعة في تكوين وتشكيل المفاهيم العامة والتعامل مع الأفكار المجردة. وتعتمد الخبرات التعليمية الناجحة بالنسبة لهم على التفاعل مع الأفكار من خلال محتوى ذي معنى بالنسبة لهم إلا انهم لا يستطيعون التعامل مع التفاصيل التي لا تشكل جزءاً من الصورة الكلية لموضوع ما، لذلك لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم من خلال المنتج الكتابي المنظم بسبب وجود صعوبات في مهارات التسلسل وقلة الانتباه إلى التفاصيل، وبالتالي فإن تعليم الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يجب أن يركز على الأفكار المجردة الواضحة وتعميم المهارات المتعلمة من خلال قيام المعلمين بتدريبهم على آليات تعلم الاستراتيجيات التنظيمية لمساعدتهم على الإنجاز ولتنظيم أنفسهم ولإيجاد البدائل عن الكتابة والقراءة لتسهيل عملية التواصل مع الآخرين.

(Bandura, 1997;Zimmerman,1998)

وقد استنتج كل من حنا وشور (Hannah and shore, 1995) ان الأبحاث والدراسات التي طبقت في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم انحصرت في ثلاثة محاور وهي: دراسة الحالة، دراسات المقارنة بين الأداء الاختباري للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعددهم، دراسات تناولت فاعلية البرامج التربوية المتوفرة،

كما اتجهت بعض هذه الدراسات إلى دراسة الاستراتيجيات التعويضية التي يستخدمها هؤلاء الطلبة للنجاح في المدرسة وبحثت الدراسات الأخرى في استراتيجيات التنظيم الذاتي.

وقد توصل بعض الباحثين إلى أنه من الممكن أن يحقق هؤلاء الطلبة إنجازات مثمرة في الأوضاع غير الأكاديمية وقد قامت باوم (Baum) باستخلاص مدى الفائدة من تطبيق البرامج الإثرائية بناءً على نموذج رنزولي الإثرائي الثلاثي، والذي يقوم على أربعة تطبيقات أساسية لتحسين المهارات الأكاديمية عند هؤلاء الطلبة، وهذه التطبيقات هي:

1. حاجتهم إلى تركيز الانتباه على مواهبهم و قدراتهم المرتفعة بدلاً من التركيز على نقاط الضعف عندهم.
2. المجهود الذي يقوم به هؤلاء الطلبة عند وجودهم في بيئة داعمة والتي تثمن وتقدّر مواهبهم الفردية المميزة.
3. يحتاج هؤلاء الطلبة إلى مجموعة فريدة من الاستراتيجيات لتعويض عجزهم في التعلم، بالإضافة إلى توفير مجموعة من التعليمات لتطبيق تلك الاستراتيجيات.
4. على هؤلاء الطلبة أن يعرفوا أنماطهم التعلميّة الفريدة وجوانب قوتهم وجوانب ضعفهم حتى يتعلموا كيفية التعويض بين هذه التباينات (Renzulli & Reis, 1997)، ومن ثم فإنه عند تصميم برامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن تكون نقطة البدء هي التركيز على موهبتهم واهتماماتهم مما ينتج عنه مكتسبات معرفية وانفعالية تؤدي إلى تطوير الموهبة خاصة عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة و يركز نموذج رنزولي على تطوير المهارة لإنتاج معارف جديدة من خلال الاكتشافات والإبداعات التي يقوم بها الأفراد ضمن مجموعات صغيرة، وبذلك يستطيع

الطالب أن يتعلم كيف يتعرف على المشكلة وكيف ينظم ذاته وكيف يقيم أداءه خلال المهمات المختلفة وبالتالي الوصول إلى الفهم الحقيقي لقدراته وإلى الحلول المناسبة للمشكلات.

(Baum & Owen, 2004)

اما باندورا (Bandura) فقد اشارمن خلال تطبيق إحدى الدراسات المطولة للنمو المعرفي إلى ارتباط النمو المعرفي عند الطلبة والطرق والاستراتيجيات التي يتبعها هؤلاء الطلبة وصولاً إلى التعلم الذاتي المنظم والذي هو العملية التي يقوم الطلبة من خلالها باستخدام المعارف والسلوكيات والأفعال الموجّهة بشكل مباشر ومنظم نحو تحقيق الأهداف. كما أضاف زيمرمان (Zimmerman) إلى أن التنظيم الأكاديمي الذاتي يتضمن إدارة وتنظيم الوقت والممارسة العملية للمهمات و إتقان أساليب التعلم و التوجه نحو الهدف والشعور بالكفاءة الذاتية وبالتالي فإن خطط تنظيم التعلم الذاتي المستقلة هي عبارة عن نماذج التعليم الفعّالة والمستقلة والمرتبطة بالمهارات الفوق معرفية ويتطلب تحقيقها الدافعية والاستراتيجيات العملية وقد عكست تقارير الطلاب أن أداءهم المدرسي قد تحسن بما نسبته (93٪) عند استخدامهم لتلك الخطط سواء كان ذلك التحسن على مستوى الأداء الشخصي أو الأداء الأكاديمي.

(Newman & Sternberg, 2004)

وقد توصل رونلز إلى أهمية الاستراتيجيات التنظيمية التي يستخدمها الطلبة الموهوبون ذوو الصعوبات التعلمية أثناء تعلمهم والتي تصبح نظاماً فعالاً يخفف من مناحي الضعف بتطوير واستخدام المهارات التنظيمية التي يستخدمها الطلبة أثناء العملية المعرفية للتعلم والتي يكتسبونها خلال البرامج التدريبية المنظمة والتي تشكل البناء الأساسي للتعلم الذاتي الذي يحتاجه هؤلاء الطلبة لتطوير الاستراتيجيات التنظيمية.

(Bandura,1997)

لقد أشار كل عدد من الباحثين إلى أن هؤلاء الطلبة يبدؤون بتطبيق الاستراتيجيات التنظيمية على طرقهم في التعلم والدراسة للنجاح في الحياة بشكل عام. لذلك بإلقاء الضوء على برامج تدريب الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية وبالتحديد على برنامج ليوناردو (Leonardo Map) الذي يهتم بتدريب الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية.

(Baum & Owen ,2004)

(5 – 2) *الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:*

أشارت بوم (Baum, 1985) إلى أن (33٪) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية مرتفعة (Superior intellectual abilities) تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب بأقل مما هي عليه في الواقع، ويبقى هؤلاء الطلاب في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدريجياً تخبو لديهم جوانب التفوق ويتقلص إحساسهم بذلك، ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم.

كما يرى وولف وساتر (Suter & Wolf) (أن المشكلة الرئيسية التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين ومجتمع ذوي الصعوبات التعلمية وحتى داخل مجتمع العاديين، حيث تتبادل جوانب التفوق وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس كل منها الأخرى، ويصبح الطلبة خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم.

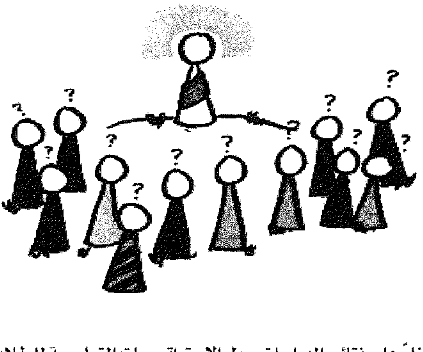
إن الأبحاث التجريبية التي أجريت حول خصائص واحتياجات هؤلاء الطلبة تعد قليلة نسبياً على الرغم من أنه تم الكشف عن هذه الظاهرة منذ أكثر من ثلاثة عقود وذلك لصعوبة تشخيص أعداد كبيرة منهم، نظراً لصعوباتهم التي تغطى على موهبتهم أو لعدم حصولهم على خدمات التربية الخاصة بسبب القوانين

والتشريعات، أو بسبب أساليب القياس والتشخيص المحبطة وغير العادلة، وهذا كله يؤدي في النهاية إلى شعورهم بالإحباط والفشل.

كما يعرّف نيو وآخرون (Neu & et.al, 2001) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يظهرون ذكاءً أو اهتماماً ملحوظاً في بعض المناحي وضعفاً يسبب لهم المشكلات في النواحي الأخرى.

ويعرف (القمش، 2012) الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "الطلبة الذين يظهرون موهبة غير عادية وقدرات مرتفعة على الأداء وفي الوقت نفسه لديهم صعوبات تعلمية تجعل تعليمهم صعباً في إحدى المجالات التعليمية".

(5 – 3) *الاستراتيجيات التعليمية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:*



بناءً على نتائج الدراسات حول الاستراتيجيات التعليمية للطلاب الموهوبين وللطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم هناك ثلاث فرضيات رئيسة وهي:

1. يستطيع هؤلاء الطلاب أن يتعلموا وأن يراكموا المعرفة بطرق غير تقليدية.

2. وبسبب وجود صعوبات لديهم فإن آليات التعويض تعتبر مصادر أساسية للتعلم.
3. يمكن لصعوبات التعلم أن تسبب الإحباط للفرد والفشل في مجالات محددة لأن متطلبات النجاح الأكاديمية تتحقق فقط عند الأفراد ذوي أنماط التعلم العادية.

(Brody & Mills, 1997)

كما أشارت بوم (Baum, 1995) إلى ان الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية هم أولئك الطلبة الذين يظهرون موهبة أو تفوقاً غير عادي أو لديهم المقدرة على الأداء المرتفع ولكن صعوباتهم تؤدي إلى تدني تحصيلهم في بعض المواد الأكاديمية، وقد وزعت بوم الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات إلى ثلاث مجموعات، هي:

المجموعة الأولى: هم الطلبة الموهوبون الذين يظهرون صعوبات في المواد الأكاديمية في المدرسة وهؤلاء الطلبة غالباً ما يتم اعتبارهم من ذوي التحصيل المتدني والذي يعود إلى انخفاض تقدير الذات وتدني الدافعية، ولديهم بعض الخصائص الشخصية مثل الكسل وهذه الصعوبات قد لا تلاحظ أثناء فترة المهارات الأساسية للتعلم، ولكن عندما تصبح المهمات المدرسية أكثر تحدياً تزداد صعوباتهم بحيث يتدنى تحصيلهم إلى مستوى يقل عن أقرانهم وهنا قد يبدأ الشك بوجود صعوبة عند أحدهم.

(Newman &Sternberg ,2004)

المجموعة الثانية: تتضمن هذه المجموعة الطلبة من ذوي الصعوبات التعلمية الشديدة والذين تتم ملاحظتهم وتشخيص صعوباتهم وإحالتهم إلى البرامج العلاجية وعادة لايتم ملاحظة قدراتهم المرتفعة ولا تشخّص هذه القدرات وغالباً ما يعود السبب إلى أساليب التقييم غير العادلة مثل اختبارات الذكاء ذات الدرجات المحبطة، وهؤلاء الطلبة لا يحالون عادةً إلى البرامج الخاصة بالموهوبين، كما اشارت نتائج إحدى الدراسات إلى ان (33 ٪) من الطلبة الموهوبين يقعون ضمن هذه المجموعة.

(Baum, 1985)

اما المجموعة الثالثة: فتضم أكبر فئة من الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية والذين لا يخضعون لأي برنامج من برامج التربية الخاصة والطلبة ضمن هذه المجموعة غالباً ما تغطي قدراتهم المرتفعة على صعوباتهم، إذ يتواجد هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية ولا يتأهلون لخدمات التربية الخاصة لأن قدراتهم تقع ضمن المتوسط ولا تلاحظ مشكلاتهم الخاصة، ولذلك فإنهم يستغلون أقل قدر من قدراتهم وطاقاتهم أثناء إنجازهم للمهمات المدرسية وبازدياد المهمات الأكاديمية ودون وجود الدعم التربوي المناسب فإن مهاراتهم الأكاديمية تنخفض وتنعكس سلباً على علاقاتهم بأفراد أسرهم وأقرانهم.

(Hishinuma,1993)

بالاعتماد على طبيعة الصعوبات التعلمية ومستواها وطبيعة الموهبة ونوعها قد يظهر هؤلاء الطلبة خصائص محددة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإحدى الفئتين: (الصعوبات التعلمية أو الموهوبين) وقد يظهرون قدرات مرتفعة على التحليل الإبداعي والقدرات التحليلية واستيعاب المفاهيم المعقدة وإدراك العلاقات. وعلى الرغم من ذلك يظهرون صعوبات خاصة بالمبادئ الأساسية لتعلم اللغة مثل الوعي الصوتي والتهجئة وإعادة الترميز واستدعاء حقائق الرياضيات البسيطة. وقد يلجأ هؤلاء الطلبة إلى استخدام قدرات التحليل الإبداعي لتهجئة المقاطع ولتذكر المعلومات المقدمة شفوياً ويعتمدون على الرموز الموجودة في المحتوى لفهم النص، إلا

أنهم قد يظهرون قدرات محدودة في مواد أكاديمية أخرى. كما قد يساهم الطفل الموهوب ذو الصعوبات التعلمية بفاعلية في النقاش الصفي، ولكن أداءه قد يكون متدنياً في الاختبارات التحصيلية، وقد يكون أداء هؤلاء الطلبة على المهام المعقدة أفضل من أدائهم في المهمات البسيطة، إلا أن أهم ما يميز هؤلاء الطلبة هي الخصائص المرتبطة بالقدرات المعرفية المرتفعة والإبداعية ومفهوم الذات والدافعية والكفاءة الشخصية والسلوك.

(Whimore & maker 1985)

وقد ارتكزت معظم الدراسات والأبحاث التي اختبرت المهارات الإدراكية والمعرفية لهؤلاء الطلبة على أبعاد تم اشتقاقها من مقياس وكسلر للذكاء (Wisc–R) حيث ركزت هذه الأبحاث على دراسة احتمالية وجود انماط معرفية تميز الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة كمجموعة من خلال نتائج ثلاث دراسات هامة والتي توصلت إلى نظرة شاملة حول أنماط التعلم لهؤلاء الأطفال. حيث قامت فوكس وزملاؤها من جامعة جونز هويكنز (1983) بدراسة نتائج اختبار وكسلر لـ 450 طفلاً موهوباً من ذوي الصعوبات التعلمية الذين تراوحت اعمارهم بين (6 – 15) سنة من ذوي الصعوبات القرائية، وتم تحديد موهبة هؤلاء الطلبة من خلال تطبيق مقياس وكسلر حيث حصل هؤلاء الطلبة على درجة كليه مقدارها (125) كما تم الحصول على المعلومات حول صعوباتهم في القراءة من خلال دراسة الحالة وملاحظة السلوك، والتحصيل القرائي الذي كان أقل بصفين من مستواهم، ثم قام الباحثون بتصميم اختبار فرعي بناءً على مقياس بناتين (Bannatyne) لقياس مهارات المعرفة المكتسبة والمفاهيم والتسلسل والذاكرة البصرية الأدائية.

وتوصلت فوكس وزملاؤها إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة في مجال القراءة يكون أداؤهم أفضل في المهام البصرية والمفاهيمية ويقل أداؤهم في المهام التي تتطلب الاسترجاع والحفظ للحقائق المجرّدة والتسلسل. كما قام كل من شيف وكوفمان (Schiff & Kaufman) بفحص مجموعة من

قدرات الطلاب الموهوبين لـ 30 طالباً تتراوح اعمارهم بين (9 – 16) سنة تم اختيارهم من العيادات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية والذين تم تصنيفهم على انهم اذكياء حيث حصلوا على أعلى من (120 درجة) كلية على مقياس وكسلر كما تم تحديد صعوباتهم التعلمية من خلال التباين بين القدرة العقلية والتحصيل في مجالات أكاديمية محددة.

اظهرت نتائج هذه الدراسة وجود العديد من السلوكات المرتبطة بصعوبات التعلم مثل النشاط الزائد، والقدرات البصرية الحركية المنخفضة، مهارات حركية دقيقة ضعيفة، عند هؤلاء الطلبة وكان لأولياء الأمور دورٌ بارزٌ في المساعدة على تشخيصهم.

كما توصل الباحثون إلى أن أداء الطلبة على الاختبارات التي تقيس المفاهيم اللفظية والمعرفة المكتسبة كانت أعلى عند هؤلاء الطلبة من أدائهم في الاختبارات التي تقيس المهارات البصرية والتسلسلية، ويعود سبب الاختلاف بين الدراستين إلى الأسباب التالية:

اختلاف مجتمع الدراسة في الدراستين، حيث درست فوكس طلاباً ذوي صعوبات تعلميّة قرائية وكان مستوى أدائهم الأكاديمي أقل بعامين من مستوى اقرانهم بينما لم تقم شيف بتحديد المستوى القرائي للطلبة في دراستها.

كان مستوى أداء الطلبة في دراسة شيف موازياً أو أعلى من مستواهم الصفي، لذلك حققوا النجاح في المفاهيم اللفظية والمعرفة المكتسبة.

إلا أن كلتا الدراستين أكدتا على أن الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية قادرون على الفهم والتفكير المجرد. والسبب في انخفاض أدائهم المدرسي يعود إلى الضعف في مهارات الذاكرة والتعامل مع الحقائق المجردة وإلى الصعوبات في القدرات والمهارات التنظيمية.

(Baum & Owen, 2004)

(5 – 4) خصائص الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية:

من الأمور الشائعة بين هؤلاء الطلبة تمتعهم بروح الدعابة وامتلاكهم لمجموعة كبيرة ومتطورة من المفردات اللغوية إلا أنه وبالرغم من ذلك يعاني البعض منهم من انخفاض القدرة على فهم الدعابة وتفسير الرموز الاجتماعية مما يؤثر سلباً على تفاعلاتهم الشخصية، كما قد يمتلكون مجموعة واسعة من الاهتمامات في مجالات دقيقة إلا أن تركيزهم ودافعيتهم قد يتشتتا بسهولة في المهمات الأكاديمية البسيطة، ومن الصفات الملاحظة عند هؤلاء الطلبة عدم القدرة على الموازنة بين اهتماماتهم وقدراتهم، ولسوء الحظ يستخدم المعلمون هذا التباين كإشارة إلى ان هؤلاء الأطفال غير موهوبين ويركزون على نقاط الضعف وعلى تشخيص الصعوبات التعلمية لديهم وإهمال نقاط القوة عندهم، مما يؤدي إلى إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة غير المناسبة.

عادة ما تعكس خصائص الطفل الموهوب ذي الصعوبة التعلمية مناحي القوة أو الاهتمامات وقد يلجأ هذا الطالب لتوظيف قدراته القيادية المرتفعة ومهاراته الشخصية المميزة لتعويض تشتت انتباهه والذي يعتبر أحد مناحي ضعفه. ومن الناحية الأخرى فإن مشكلات الإدراك ومعالجة المعلومات والذاكرة، أو المشكلات الحركية قد تؤدي إلى انخفاض قدراته على الاستماع والتركيز وإلى الحركة الزائدة أو إلى عدم القدرة على تنظيم المهارات الدراسية وإلى صعوبات التكيف في المواقف الجديدة، ولذلك قد يشعر الطالب بالإحباط أو القلق بسبب صعوبة تأدية المهمات والتي تعد بسيطة مقارنة بأقرانه. وقد يوظف هذا الطالب ميكانزمات دفاعية مثل الشعور بالدونية، والانسحاب، وإثارة الانتباه، وانماط سلوكية سلبية أخرى مثل التململ، والانتقاد الدائم لبرامج المدرسة، وتجنب ذكي للمهمات الصعبة ورفض أداء المهمات التي تمس نواحي ضعفه، وهذه الخصائص تؤدي إلى عدم انتباه المعلمين والأشخاص الأخرين المحيطين به إلى سلوكاته التي تعكس مناحي القوة وإلى التعامل مع السلوكات الحالية مثل التشتت، عدم التعاون، عدم التنظيم، لذلك يصعب عادة تحديد مشكلاته الاجتماعية، وفي الغالب

يتم تشخيصه اجتماعياً من خلال علاقاته بأقرانه في الصف العادي أو بالمقارنة مع أقرانه من ذوي الصعوبة التعلمية حيث لا يجاريه أقرانه في الاحتياجات وفي مناحي القوة ويواجه الطالب صعوبات في مفهوم الذات والحساسية نحو الآخرين، والسلوكات السلبية، وهذا يضاف إلى دائرة الإحباط عنده إلا إذا تم تعريضه إلى أساليب التشخيص والتدخل الصحيح والمناسب.

(Gadynik ,Ursula, McDonald ,Linda ,Roper Review, 2005)

وبين لاي في (2003) في دراسته التي هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؛ ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من المدارس التابعة لمديرية عمان الثانية، حيث بلغ عدد افراد العينة (150) طالباً وطالبة، موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس. تم تقسيم كل شعبتين عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت إستراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر، ولم تطبق على المجموعة الضابطة؛ ولقياس فاعلية هذه الإستراتيجية استخدم اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، وطبق هذا الاختبار على المجموعتين التجريبية كاختبار قبلي وبعدي.

وبعد جمع البيانات حسبت المكتوسطات والانحرافات المعيارية، وأجري تحليل تحليل التباين المشترك الثنائي (2×2) للتعرف على أثر الإستراتيجية التعليمية من جهة والجنس من جهة أخرى، بعد اجتزاء أثر الأداء القبلي، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية، ضابطة) والجنس.

وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الإستراتيجية التعليمية المستندة لنظرية معالجة المعلومات في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة. في حين أنه لم يوجد لمتغير الجنس أثر ذو دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة.

كما أظهرت النتائج وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة حيث إنّ الإناث في المجموعة التجريبية كان أداؤهنّ البعدي على الاختبار أفضل من الذكور، في حين أن الذكور في المجموعة الضابطة كان أداؤهم البعدي على الاختبار أفضل من الإناث.

خلصت الدراسة إلى توصيات عدة أهمها: تضمين المناهج الأردنية لاستراتيجيات نظرية معالجة المعلومات: (الانتباه، الترميز، استرجاع)، والتركيز على هذه الاستراتيجيات أثناء التدريس.

وتوصل كل من وايتمور وميكر (Whitmore & maker, 1985) إلى ضرورة وجود فريق متعدد التخصصات للكشف عن مشكلات هؤلاء الطلبة وتشخيصها. وتتكون أدوات الكشف من اختبارات الذكاء واختبارات أكاديمية وتقارير من الآباء والمعلمين وأحد اختبارات الإبداع مثل اختبار تورانس، والمفتاح الأساسي للتشخيص يكمن في تباين الأداء على المهمات، مثل (مهارات اللغة الشفوية المتميزة، مهارات حل المشكلات، المعرفة الإدراكية، الإنتاج الإبداعي) والمهارات الأكاديمية. وبناءً على ما سبق من الصعب العثور على نمط محدد واحد أو مجموعة من المؤشرات للتعرف على هؤلاء الطلبة.

والموهوبون ذوو صعوبات التعلم موجودون في المجتمع الطلابي، أكبر من أي فئة أخرى من فئات التربية الخاصة، حيث تصل نسبة من اختبر منهم في المركز النمائي للمتفوقين عقلياً في الولايات المتحدة الأمريكية إلى السدس (6/1) أي (16,6 ٪) من مجتمع المتفوقين عقلياً الذين لديهم صعوبات تعلم، حيث يقدر كل من كارن و شونسي وبيسلاند إلى أن أعداد هؤلاء الطلبة مختلفة وتعود في مجملها إلى التقديرات والتوقعات، إذ إن هذه الأعداد غير ممثلة بشكل دقيق في برامج الموهوبين أو في برامج ذوي الصعوبات التعلمية بسبب محدودية المعلومات التجريبية المتوفرة من الأبحاث.

(Karens, Shaunessy, & Bisland, 2004)

إن أحد أسباب اختلاف أعداد هؤلاء الطلبة قد يكون طبيعة مشكلة تعريفهم، إذ لا يوجد تعريف عالمي موحد لهؤلاء الطلبة، وبالتالي يصعب تحديد الفئة التي ينتمي لها الطفل الموهوب أو نوع الصعوبة التعلمية نظراً لتعدد أنواع الصعوبات التعلمية، وأنواع الموهبة أيضاً والتي يمكن أن تتأثر بالمحيط الثقافي الاجتماعي، لذلك فهي مسألة جدلية معقدة.

(Binco, 2005)

(5 – 5) *معوقات التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم:*

ومن معوقات التعرف على الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم حسب دانيالز 1983، هيديري، كوهن، هاوس هالتر 1979، ووايت مور كما ورد في (القمش،2012) ما يلي:

- وجود مشاكل سلوكية لديهم.
- امتلاكهم مفهوم ذات متدني.
- مركز التحكم لديهم خارجياً.
- نزعتهم للإتكالية واعتمادية على الآخرين، وقد اشارت (ريم 1995) ان الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم هم اتكاليون ومن ذوي التحصيل المتدني. ويشر المؤلفان إلى وجود سمات فاصلة وفارقة بين الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم، والطلبة العاديين من ذوي التحصيل المُتدني، وإنه يجب الفصل والتفريق بينهما ضروري للمساهمة في معالجة كل منهما على حده.

وتجدر الإشارة انه يمكن استخدام اختبارات- ويكسلر للأطفال -WISC R والمُعدّل الثالث: WISC-III للتعرف على الموهوبين بشكل عام، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، حيث أن الفُروق بين الاختبارات الفرعية؛ والتغيرات او الاختلافات المتناقضة بين- الاختبار اللفظي والعملي- غالباً ما تشير وتستعمل للتعرف إلى ذوي الصعوبات التعلمية من الموهوبين.

بينما اشار كل من لوتي 1977، ڪاوفمان 1976ويز (1979، 1993 (Lutey, Kaufman, Wees إلى ان معدل الاختلافات للأداء اللفظي لاختبار ويكسلر للأطفال: 9.7 نقطة، فقد وجد مربّون آخرون ان المعدّل يصل إلى 18.6 نقطة للطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم.

ويذكر كل من (تالين رونيلز، وسيغلر1995) (دانيالز 1983، هيديري، كوهن، هاوس هالتر 1979، ووايت مور) خصائص الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم كما ورد في (القمش، 2012):

1. يميل الطالب للسؤال في مواد مُحدّدة وذات صعوبة واضحة.
2. يلجأ الطالب للاستفسار حول الدروس التي يستخدم فيها أسلوباً واحداً، سمعياً أو بصرياً وليس الاثنين.
3. يستمر البطء الدراسي وعدم التنظيم رغم مكافأة الطفل وتحفيزه.
4. الطفل يعمل بشكل مُستقل بمجرد أن يتم شرح العملية الدراسية له بوضوح.
5. يوجد لديه ضعف في المهارات والقدرات التي تتضمنها المقاييس الفردية، والجماعية.
6. يعاني الطفل من حصيلة لغوية متدنية ،
7. يقبل التحدّي في نقاط القوة لديه
8. يحتاج الطفل الأسلوب التفريدي الفردي.
9. توجد إمكانية لتعلم الطفل مع اقرانه على أن يتم الأخذ بالاعتبار نواحي القصور والعجز لديه.

ومن المعيقات التي تمنع تعريف وإحالة هؤلاء الطلبة إلى البرامج المناسبة المعتقدات الخاطئة والتوقعات المنخفضة نحو هؤلاء الطلبة من قبل المعلمين حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن المعلمين يظهرون توقعات منخفضة نحو الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية ويضاف إلى ما سبق دور معلمة التربية الخاصة والذي غالباً ما ينحصر في تقديم البرامج العلاجية بأشكالها المختلفة، وذلك بسبب طريقة الإحالة والتي تتم بناء على ملاحظة الصعوبات الأكاديمية وليس بسبب موهبتهم وتفوقهم، وبالتالي لا تشخّص موهبتهم ولا يتم إلحاقهم ببرامج الموهوبين المناسبة لقدراتهم، وعلى الرغم من اختلاف الحاجات والخصائص لدى كل مجموعة من المجموعات السابقة إلا أنهم جميعاً يحتاجون إلى بيئة تتفهم موهبتهم وصعوباتهم التعلمية وتوفر الدعم الانفعالي لقدراتهم المتضارية ولكي يتمكنوا من تطوير قدراتهم لابد من تصميم برامج إثرائية تمكنهم من التغلب على مشكلات الضعف وتركز على التفكير المنطقي عند هؤلاء الطلبة.

(Davis & Rimm, 2004)

(5 – 6) برامج الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية واستراتيجيات التعامل مع هذه الصعوبات:

لاحظ وايتمور وميكر (Whitmore & Maker, 1985) انه عند تقديم الخدمات التربوية لهؤلاء الطلبة باعتماد البديل التربوي المناسب فإن برامج غرف المصادر عادةً ما تركز على مناحي الضعف بتناول الأساليب العلاجية. وهذا البديل لا يوفر الفرص لظهور المستويات الإبداعية المرتفعة من اهتمامات الطلبة الموهوبين، من هنا فإن برامج الصف العادي قد تكون الأفضل في توفير خدمات تثير الاهتمامات والقدرات العقلية المرتفعة بدلاً من توفير برامج علاجية محددة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية أو توفير برامج خاصة للموهوبين تسمح بظهور المستويات المرتفعة لقدراتهم بتفاعلهم مع الطلبة الموهوبين الآخرين، ولكن هذه البرامج غالباً ما تشجع المهارات القرائية المرتفعة والتي قد تكون أكثر تقدماً من قدرات الطلبة الموهوبين بسبب صعوباتهم التعلميّة، والبديل الأكثر شيوعاً هو تشكيل صفوف للطلبة ذوي القدرات المزدوجة، وهذا البديل يحد من الانتقال من

صف إلى آخر ومن معلم إلى آخر. حيث يتم تقديم الخدمات بشكل متوازن من برامج منظمة للموهوبين وبرامج تربية خاصة في نفس الوقت والمكان. وبالتالي لابد من أن تركز أساليب التعليم على تكييف مناحي القوة ومناحي الضعف عند هؤلاء الطلبة باستخدام استراتيجيات بديله للتقييم والتعليم كاستخدام محاضرات مسجلة، العروض الشفوية.

(Rosner & Seymour, 1983)

كما أشار كل من كرونشاك، مورس، جونز، دانيال، وولف وجاي إلى أن البرامج الناجحة يجب أن تبنى على الاحتياجات الفردية لكل طفل وعلى البديل التربوي المناسب الذي يركز برامجه على تعلم الاستراتيجيات التعويضية والمفاهيم ذات المستويات المرتفعة وتوفير برامج إرشادية للطلبة وأولياء أمورهم.

(كرونشاك، مورس، جونز 1980، دانيال، 1983، وولف وجاي، 1981)

وقداقترح (القمش،2012) عدداً من الاستراتيجيات في ضوء طبيعة مجتمع هؤلاء الطلبة:

1. تفريد (Individualized) برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب.
2. تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم.
3. استخدام أو تكييف الخدمات التربوية والبرامج القائمة أو المتاحة.
4. استخدام وتكييف استراتيجيات وتقنيات تدريسية ملائمة.

كما أشار كل من سيلفرمان وباسكا وتاسل (Silverman, Tassel, Baska, 1991) إنه عند تصميم البرامج التربوية الملائمة لهؤلاء الطلاب أن يؤخذ في الاعتبار نقاط القوة ونقاط الضعف، فتستثير الأولى وتدعمها وتنميها وتتجنب الثانية وتعالج قصورها أو الصعوبات الناشئة عنها أو المترتبة عليها وعلى نحو أكثر تحديداً يحتاج الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم إلى ما يلي:

برامج دراسية ذات مستوى عال أو على الأقل برامج للمتفوقين تقوم على جوانب التفوق أو المواهب، برامج تدريسية لتنمية الجوانب التي يكون مستوى هؤلاء الطلاب فيها متوسطاً، تدريس علاجي (remedial teaching) يتناول جوانب القصور أو العجز أو الصعوبات التي يعاني منها الطلاب.

Fox, Brody & Tobin, 1983))

ويجب أن تقوم هذه البرامج على مشاركة فعّالة لفريق عمل مكون من:

- أخصائي أو متخصص في التفوق العقلي أو الموهبة.
- الأبوين.
- أخصائي أو متخصص في صعوبات التعلم.
- ممارس أو خبير قياس أو تقويم تشخيصي.
- الطالب أو الطالبة.

(Baska, 1991, Silverman, 1989, Tassel)

وفيما يلي بعض الأساليب للمعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلبة وهي:

أ. بالنسبة للمشكلات الأكاديمية:

- تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة تستثير معظم الحواس بصرياً وسمعياً ولمسياً مع تكليف هؤلاء الطلاب بكتابة المادة العلمية وإعدادها .
- أعطاء الطلاب الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومعلومات وتقديمها بأساليب متنوعة: تقارير مكتوبة، تقارير شفهية، اختبارات سريعة ومختصرة، تطبيقات عملية.
- تقديم بدائل خبرات التعلم والتي لا تعتمد على الورقة والقلم أو القراءة مثل: المتاهات، الألعاب المنطقية أو العقلية، الرسوم، المعالجات الحسابية أو الرياضية.
- جلوس الطالب في مكان يمكنك أن تراه وتتابعه بسهولة.

- أعطاء تكليفات واقعية مع استخدام التعاقدات وتواريخ محددة ومعقولة، لإكمال الواجبات المدرسية و التي غالباً ما تكون اقصر لهؤلاء الطلاب.

ب. بالنسبة للمهارات التعويضية (Compensatory Skills):

تعليّم الطالب وتدريبه على استخدام الآلات الكاتبة والكمبيوتر، وتشجيعه على استخدام الآلات الحاسبة وأجهزة التسجيل كمعينات أو وسائل تعليمية مدعمة.

تعليّم الطالب و تدريبه على النواحي التنظيمية واستراتيجيات حل المشكلات مستخدماً تكنيكات تعديل السلوك المعرفي.

ج. بالنسبة للحاجات الوجدانية أو الانفعالية:

- تخفيف الضغوط الأكاديمية كأسلوب من أساليب تجنب الإحباط والافتقار إلى الدافعية.
- استخدام جوانب القوة لدى الطالب والأنشطة الأخرى التي يحقق فيها تفوقاً، وتعزيز التقدم الذي يحرزه الطالب في جوانب الضعف.
- استخدام الألعاب الجماعية التي تشجع الطالب على التحدث، وعقد لقاءات أو اجتماعات دورية بين الطلاب للتعرف على مشاعرهم ومناقشة مشكلاتهم.
- استخدام التعلم بالنمذجة عن طريق دمج الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم مع إقرانهم من المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المرتفع كي يكتسبوا منهم ما يمكن اكتسابه وتعلمه.
- شرح وتفسيّر النواحي الايجابية المترتبة على كون الفرد متفوقاً عقلياً مع تخفيف الآثار السلبية بسبب أن لديه صعوبة أو أكثر من صعوبات التعلم.

اما برنامج العمل الذي أسس مع هؤلاء الطلبة فإنه يقوم على الإعلاء من شأن قيم التفوق وجوانب القوة المرتبطة به ومنها:

- انه متفوق عقلياً.

- انه ذكي ذو إمكانات عقلية غير عادية.
- انه إنسان لديه جوانب قوة جوانب ضعف.

كما ذكر كل من شور ودوفر وستيرنبرغ (Shore&Dover, 1987, Sternberg,1981) ان استخدام التفكير حول التفكير ومهارات حل المشكلات لمعالجة المعلومات يكون اسرع واكثر فاعلية عند تعليم الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية.

وانتقدت كل من بوم واوين (Baum & Owen, 2004) البرامج العلاجية للمهارات الأساسية القائمة على التكرار لإتقان هذه المهارات حيث أثبتت الدراسات عدم فاعلية هذه البرامج. كما أكدا على أهمية الاستراتيجيات التعويضية عند اداء المهمات بطرق مختلفة حيث أثبتت هذه الاستراتيجيات فاعليتها بين طلبة الجامعة ذوي الصعوبات التعلمية.

إن التركيز على نقاط الضعف في غياب تطوير الموهبة قد تؤدي إلى تقدير ذات منخفض وإلى انخفاض الدافعية وإلى الإحباط والشعور بالضغط.

وما يحدث في المدارس عادة هو تشجيع غير كاف للموهبة من خلال عملية التعلم، ح فالمعلمون يفضلون الطلاب الأذكياء والذين يحصلون على علامات أكاديمية مرتفعة ولا يقدرون الطالب ذا الذكاء المرتفع في الفنون أو في برامج خاصة. كما يفضل المعلمون الواقعية أكثر من التخيّل ولكن الخبراء في هذا المجال يركّزون على دور التربويين في تفعيل التفكير التشعبي والذي قد يشكل تحدياً للمعلمين الذين يعلمون أطفالاً ذوي قدرات واهتمامات واسعة.

(Debora, 2004)

لذلك فإن التركيز على تطوير نقاط القوة والاهتمامات والقدرات العقلية المرتفعة هو أمر ضروري عند تصميم البرامج العلاجية لهؤلاء الطلبة.

(Baum &Owen, 1990)

وبناء على نظرية جاردنر في الذكاء المتعدد، يظهر الأشخاص ذكاءً متعدداً على الأقل في ثمانية أشكال مختلفة، وبما أن معظم المدارس تركز على الذكاء اللغوي وهو المنطقة التي تظهر فيها الصعوبات التعلمية فإن الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم لا يستطيعون القراءة بسبب صعوباتهم، ولكنهم في الوقت نفسه يظهرون قدرات مرتفعة في مجالات أخرى وفي بعض الأحيان فإن موهبتهم تكون غير اعتيادية عند تشخيصهم بأنهم موهوبون حيث يشترك هؤلاء الطلبة بمجموعة من الخصائص هي التلقائية، التخيل، دافعية غير عادية وهذه الخصائص قد تلاحظ عند الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية حيث تحتاج الفئتان من هؤلاء الطلبة إلى قدر كبير من الأنشطة و لذلك يقترح جاردنر أن الفشل المدرسي لهؤلاء الطلبة قد يعود إلى محدودية فرص التعليم أو إلى الإحباط والشعور بالفشل ولكن قيام المعلمين بتلبية احتياجاتهم الفريدة والتي تضع نقاط قوتهم وموهبتهم خارج نطاق قدراتهم اللغوية المحدودة بسبب صعوباتهم ومساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات بالتركيز على نقاط قوتهم وتعديل وتكييف المهمات والمنهاج لهم يؤدي إلى ظهور قدراتهم الحقيقية في بيئة تمزج وتلائم بين قدراتهم الإبداعية وخصائصهم الشخصية.

(Learner, 2000)

ولابد من توجيه الطلبة للإحساس بالإنجاز والقوة، وهذا سوف يساعدهم على تعويض ضعفهم من خلال تطوير نقاط القوة، حيث يمتلك الموهوبون القدرة على اختيار الاستراتيجيات بناءً على متطلبات المهمة المطروحة من خلال أسلوب حل المشكلات أو استخدام الاستراتيجيات التعويضية.

عند تقييم البرامج التربوية للموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية يجب أن يضع التربويون باعتبارهم توفير تعليمات على مستوى عالٍ لحل المشكلات وتوفير برامج تشجع التطور الأكاديمي بناءً على الاستراتيجيات التعويضية مما يؤدي إلى تحسن مفهوم الفرد عن نفسه كفرد قادر على حل المشكلات للتغلب على المشكلات الأكاديمية.

(Hansford 1987, Reisetal, 2000)

حيث يتوجه هؤلاء الطلبة إلى كونهم استراتيجيين ويستطيعون اللجوء إلى اكثر من مصدر عند حل المشكلات التي تواجههم أكثر من الطلبة غير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Coleman, 1992) ومن خلال مراجعات نيومان (Newman, 2004) للأدب التربوي في مجال تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة لخصت نيومان التدخلات التربوية إلى ثلاثة أنواع مختلفة:

- التدخل في الصف العادي.
- سحب جزئي من الصف العادي (معظم هذه البرامج هي إثرائية حيث يجد الطالب فيها الفرص لتطوير نواحي القوة والاهتمامات في بيئة داعمة تهدف إلى تطوير موهبة الطلبة).
- البرامج الخاصة (صف خاص، مدارس خاصة تصمم لدعم احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات المتعددة).

من خلال استعراض البرامج التقليدية فإن تعليم وتدريب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية في تلك البرامج لا يساعدهم على تطوير وتدريب إمكاناتهم واحتياجاتهم لعدة أسباب منها:

1. قد لا تنطلق تلك البرامج من اهتمامات هؤلاء الطلبة والتي تعتبر نقاط قوة عندهم.
2. تركيز غالبية تلك البرامج على علاج القراءة والكتابة فقط.
3. عندما يحال بعض هؤلاء الطلبة إلى برامج الموهوبين فإن هذا الموضوع غالباً يضيف أعباءً ثقيلة على الطالب بدلاً من تصميم منهج خاص به ينطلق من اهتمامه وقدراته.
4. قد لا تحتوى البرامج الحالية على إرشاد تربوي ونفسي مناسب للحالات المختلفة لتلك الفئة اعتقاداً بأن الموهوب يستطيع العمل باستقلالية.

والتصميم المناسب لبرامج الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية يجب أن يتضمن:

1. تشجيع الطلبة لاكتساب المعلومات وتبادل الأفكار بطرق إبداعية انطلاقاً من موهبتهم واهتماماتهم الخاصة بهم.
2. توفير مواد ومناهج متخصصة من خلال محاضرين متخصصين، الزيارات الميدانية، الأفلام.
3. الاستعانة بالأشخاص من ذوي الخبرات الناجحة كمدربين.
4. إتاحة الفرص المختلفة للطلبة لكي يتعرفوا على اهتماماتهم المختلفة والتي تنطلق من نقاط القوة لهؤلاء الطلبة.

أن تتضمن هذه البرامج المنهاج الفوق معرفي والذي يعكس ايجابياً على هؤلاء الطلبة من خلال استخدام الاستراتيجيات المختلفة التي تساعدهم على النجاح والتغلب على صعوباتهم التعلميّة.

(Baum& Owen ,2004)

وتالياً عرض لبعض البرامج التي يتم تطبيقها في الولايات المتحدة الأمريكية لمساعدة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية:

1. التسريع.
2. الإثراء.
3. برامج مصممة بشكل خاص.
4. الصفوف الخاصة.

1) التسريع:

حيث يركز البرنامج على تسريع موهبة أو اهتمامات محددة لمساعدة الطلبة على تطوير موهبتهم من خلال إدراجهم في دورات ومناهج متقدمة ومحددة في الرياضيات مثلاً والتي تمثل تحدياً لقدرات الطالب ذي الاستعداد المرتفع في الرياضيات حيث تصمم المناهج المتقدمة لإثارة الدافعية لتحقيق المنتج الإبداعي انطلاقاً من موهبة الطالب نفسه مع بقاء الطالب في البرامج العلاجية القائمة للتعامل مع مشكلاته في صعوبات التعلم ومثال على ذلك برنامج (Montgemery) في ولاية ميرلاند.

2) الإثراء:

ومن اشهرها برنامج رنزولي الإثرائي (Renzulli & Reis, 1997) والذي صمم خصيصاً للموهوبين ذوي صعوبات التعلم لعدة أسباب:

1. مرونة التعريفات التي تسمح لهؤلاء الطلبة أن يكونوا مشاركين ضمن مجموعة إثرائية على أساس اهتمامهم.
2. يعرض البرنامج الطلبة إلى مجموعة واسعة من الأنشطة والتي صممت بهدف إثارة دافعية الطلبة وتشجيعهم على الإنتاج المبدع.

ويختلف هذا البرنامج عن البرامج الإثرائية الأخرى، لأنه يتكون من منهاج مصمم لإثارة قدرات الطلبة للتحدي والعمل الذي يرتكز على نقاط قوة واهتمامات الطلبة أنفسهم.

يعد برنامج التلمذة (Mentorship) احد الأمثلة على تصميم برنامج رنزولي والذي يطبق في جامعة (Connecticut, Stross, CT) حيث يطلب من المشارك عمل ما يلي:

1. القيام بدور الممارس الماهر أثناء حل المشكلات الحقيقية.
2. تطوير علاقة تعاونية مع الباحث تنطلق من اهتمامات المشارك.
3. مساعدة المشارك ليتعرف على نقاط قوته واهتماماته بإتاحة الفرص المختلفة.
4. قيام الطلبة بتصميم مقال مصور عن بحث يعدونه بمشاركة المعلمين المشرفين.
5. إتاحة المجال للطلبة للتعاون مع طلبة آخرين من نفس الاهتمامات.
6. ممارسة الطلبة حياة الجامعة الحقيقية وإجراء البحث في الحقول التي تناسب اهتماماتهم.
7. تطبيق هذا البرنامج تحت إشراف فريق من الخبراء المتخصصين من معلمي المدارس الثانوية.
8. حصول المشتركين على شهادة جامعة كنتكت عند قيام الطلبة بمتطلبات البرنامج.

3) برامج مصممة بشكل خاص:

مشروع الآمال العليا (high Hopes Project):

تم تصميم هذا البرنامج تحت قانون جافت (Javits Act Program) للفنانين/ العلماء/ المهندسين الموهوبين من ذوي الحاجات الخاصة وتدريبهم لتطبيق مهارات جديدة ضمن التخصصات والمهن المختلفة، وقد طبّق هذا المشروع في المدرسة الأمريكية للصم في (Connecticut \West Harford) حيث شارك (27) طالباً في عدد من المشاريع من خلال مساهمة الطلبة في حل مشاكل حقيقية. حيث توفر تلك الخبرة العملية في حل المشكلات فرصة تعليمية نادرة ليصبحوا قادرين

على حل مشكلات الحياة الحقيقية، تم توزيع الطلبة إلى فرق متعددة التخصصات انطلاقاً من اهتماماتهم (مهندسين/ علماء/ فنانين) للتعاون على حل المشكلات ضمن الفريق المتعدد التخصصات. والهدف الرئيسي كان التوصل إلى مقترحات يتضمن حلولاً إبداعية لإعادة بناء بحيرة في مدرسة الصم والتي كانت تعاني من مشكلات مائية متعددة.

تعلم الطلبة المهارات التنظيمية من خلال تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مهمات متسلسلة وتحديد مسؤولين عن تنفيذ كل مهمة وتحديد الزمن اللازم لإنهائها والتحدي في حل مشكلة واقعية ضمن زمن محدد كان يتطلب من الطلبة تنظيم جهودهم للتوصل إلى حل فعّال للمشكلة لتحقيق الفائدة والمنفعة وبالكلفة الاقتصادية المناسبة.

4) الصفوف الخاصة:

أسست بعض المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية برامج الصفوف الخاصة للموهوبين من ذوي الصعوبات التعلمية، ومن أشهرها مدرسة ميرلاند الحكومية (Maryland public school) في مقاطعة مونتجمري والتي تساعد (50) طالباً بثلاثة برامج للمرحلة المتوسطة، وبرنامجين للمرحلة الثانوية، وتقوم هذه البرامج على الموازنة بين متطلبات تطوير الموهبة والاحتياجات الأكاديمية لكل طالب بإعداد مناهج متقدمة لتطوير الموهبة ومع تعديلات ملائمة للتعويض عن الصعوبات التعلمية في صفوف ذات أعداد قليلة وبإتاحة الفرص للتعلم النشط (Hands-on Learning).

كما تعد مدرسة جرين وود (Green Wood School) احد الأمثلة على تلك البرامج والتي تم تصميمها للطلبة من عمر (10 – 15) سنة من ذوي الصعوبات التعلمية في القراءة والكتابة والرياضيات والذين يتميزون بقدرات عقلية مرتفعة. حقق الطلبة في هذه المدرسة النجاح لأن البرنامج تم تصميمه لتلبية

احتياجات كل الطلبة من النواحي: (العقلية/ الانفعالية/ الإبداع/ النواحي الجسدية).

(www.the green wood school.org/academics/village.cfm)

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمبادئ تصميم وإعداد البرامج الخاصة لتطوير موهبة هؤلاء الطلبة والتغلب على صعوباتهم التعلمية يتضح مدى الانسجام مع مبادئ التربية الخاصة التي تهتم بإعداد برامج خاصة لتحسين حياة فئة محددة من افراد المجتمع، حيث تقوم مبادئ تصميم تلك البرامج سواء البرامج التقليدية أو البرامج المستحدثة منها على تطوير موهبة هؤلاء الطلبة ومساعدتهم على التغلب والتكيّف مع صعوباتهم التعلمية من خلال الموازنة بين نقاط القوة والتي تعتبر عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم القدرات العقلية المرتفعة واهتماماتهم الخاصة ونقاط الضعف والتي تتمثل في صعوباتهم التعلمية وذلك لا يتم باستخدام الأساليب التعويضية فقط، ولكن من خلال تدريبهم وتعليمهم على إتباع خطة إستراتيجية تنظيمية تقوم على تحليل المهمة الأساسية إلى مهمات فرعية وتحديد المتطلبات الأساسية للنجاح في تلك المهمة من خلال الضبط الدقيق للزمن بالاعتماد على أساليب التقييم الذاتي أن برامج التدخل الناجحة والتي طورت حتى اليوم يجب أن تبنى على الاحتياجات الفردية لكل فرد وعلى البديل التربوي المناسب الذي يوجه الطلبة إلى التعلم الاستراتيجي ضمن خطة معدة مسبقاً تنطلق من موهبة واهتمامات الطلبة للتغلب على صعوبات التعلم. أن الهدف الرئيسي من برامج التدخل التي طورت إلى اليوم والتي لها مخرجات ناجحة هي تلك البرامج التي تركز على الاهتمام بالقدرات المرتفعة لهؤلاء الطلبة.

(الجوالدة والقمش، 2012)

نظرية الذكاء الناجح:

تعتبر نظرية (الذكاء الناجح) لستيرنبرغ Sternberg اسلوب فعّال عند تدريب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية على تطوير القدرات العملية التي تؤدي إلى النجاح في الحياة بشكل عام من خلال تطبيقات برنامج ليوناردوماب (Leonardomap) الذي يطبق في جامعة ييل في ولاية كنتكت بهدف إكساب هؤلاء الطلبة الاستراتيجيات التنظيمية بالتركيز على نقاط القوة، إذ إن معظم البرامج العلاجية للطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة تدرب المهارات الأساسية للتعلم بالتركيز على نقاط الضعف، ولذلك فإن فرصهم لإظهار السلوكات التي تدل على موهبتهم هي فرص قليلة.

يشير الدكتور ستيرنبرغ إلى أن هذه النظرية هي نسخة مطورة من النظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني النظري الذي يزود المعلم بتوجيهات عامة وتفصيلية من جهة، كما تمتاز بالبحث التجريبي وتوفير الكتب والمواد التي تسهل مهمة المعلم في التدريس من أجل الذكاء الناجح من جهة أخرى،ووجهة النظر الرئيسية لنظرية ستيرنبرغ في (الذكاء الناجح) تقوم على أن المهارات التقليدية التي يتم تعليمها في المدرسة هي ليست المهارات المهمة الوحيدة لنجاح الإنسان في حياته. إذ أن هناك مجموعة من القدرات المتداخلة التي يحتاجها الإنسان لتحقيق هذا النجاح والتي يكتسبها الإنسان من محيطه الثقافي الاجتماعي ومن خلال التركيز والتأكيد على نقاط القوة لتعويض نقاط الضعف.يعرف ستيرنبرغ وجريجورينكو (Sternberg&Grigorenko)الذكاء الناجح بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة كما يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضعفه ويجد الطرق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما يتميز هؤلاء الأشخاص بأنهم يتكيفون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية، لذلك لا يوجد تعريف واحد للذكاء الناجح عند الأفراد لكي يتعرفوا

على مناحي قوتهم ويستخدمونها إلى أقصى درجة في حياتهم اليومية ويتعرفوا على مناحي ضعفهم ويحددون الطرق المختلفة للتعويض عنها وبما أن كلا الجانبين ضروري للنجاح في الحياة العملية يحتاج الطلبة ليتعلموا كيف يصححون التوقعات عن أدائهم في الجوانب التي ينخفض فيها عما يتوقعونه، ومن ناحية أخرى عليهم أن يدركوا أنه لا يمكن أن يتفوقوا في كل الجوانب، وتوجه هذه الرؤية الأفراد للبحث عن الطرق والأساليب المختلفة للتغلب على مناحي ضعفهم مثل طلب المساعدة من الآخرين وبنفس الوقت مساعدة الآخرين كرد للجميل، وانطلاقاً من هذه النظرية يستخدم الأفراد طرقهم الخاصة الفردية باستخدام مجموعة من المهارات والقدرات المتداخلة الضرورية لتحقيق النجاح في الحياة.

(ابو جادو، 2006)

وتتضمن النظرية بهذا المفهوم العديد من التطبيقات لتعليم الذكاء الناجح حيث تتّبع المعلمة عدداً من الطرق والأساليب اثناء عملية التعليم إذ لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتعليم والتعلم كما لا يوجد طريقة صحيحة واحدة لتقييم إنجاز الطلبة، والتعليم والتقييم يجب أن يطبقا بناءً على الموازنة بين التحليل والإبداع والتفكير العملي. وبالأساس يحتاج المعلمون لمساعدة طلبتهم لمعرفة أساليبهم المعرفية الخاصة ولمعرفة مناحي القوة وبنفس الوقت مساعدتهم للتصحيح أو التعويض عن مناحي الضعف، لذلك يحتاج الطلبة مثل المعلمين إلى تطوير المرونة من خلال تزويدهم بخيارات متعددة ومختلفة عند تقييم أدائهم، فعندما يفكر الطلبة كي يتعلموا فإنهم أيضاً يتعلمون ليفكروا والطلبة عندما يتعلمون بطريقة التحليل والإبداع والطرق العملية فإن أداءهم يتحسن بغض النظر عن شكل التقييم المقدم إليهم وبما أن نجاح الطلبة يحتاج إلى تعريف المصطلحات المهمة لهم ولحياتهم فإن الطلبة يحبون أن يشاهدوا تلك المعاني إذا قام المعلمون بتوفير عدد من الأمثلة والنماذج للمفاهيم التي تقدم من خلال مجموعة كبيرة من التطبيقات العملية. في بعض الأحيان قد تتردد بعض المعلمات الأخريات بالتدريس من أجل الذكاء الناجح لأنهم يؤمنون بأن هذه الأساليب يمكن أن تطبق

من قبل بعض المعلمات للطلبة ولكن ليس من قبلهم، وذلك حسب نوع التعليم الذي تفضله المعلمة، وبالتالي فإن أداء الطلبة يتحسن ويصبح أفضل من تعلمهم بطرق التعليم التقليدية. وذلك من خلال استخدامهم لمعارفهم العملية التي تساعدهم على التعلم إذا أتاح لهم المعلمون الفرص لاستخدام تلك المعرفة لتحقيق النجاح، ومن هنا فإنه لابد من تشجيع المعلمين لكي يعملوا ويقيموا ما تم عمله بطرق تمكن الطلبة من التحليل والإبداع وتطبيق معارفهم لأنه عندما يتعلم الطلبة بطريقة التحليل والإبداع والتطبيق العملي فإن اداءهم على الاختبارات يكون أفضل مهما كان نوع هذا الاختبار.

(Baum & Owen, 2004)

(5 – 7) ***متطلبات التعليم لتحقيق النجاح:***

1. **التعليم التحليلي:**

ويعني تشجيع الطالب كي، يحلل، ينتقد، يحكم، يتعرف، يقدر، يقيم النتائج.

وعندما يقوم المعلم بتعليم (التفكير الناقد) فإنه و بطريقة نموذجية يقصد تعليم التفكير التحليلي.

2. **التعليم الإبداعي:**

ويعني تشجيع الطالب كي، يبدع، يخترع، يكتشف، يتخيل، يفترض، يتنبأ.

ومن ثم فإن التعليم من أجل الإبداع لا يتطلب من المعلمين ليس فقط دعم وتشجيع الإبداع ولكن تقديم النماذج وتعزيز الإبداع عند ظهوره والمقصود بذلك أن يكون المعلم مثالاً يحتذى من قبل الطلبة.

3. التعليم العملي:

ويعني تشجيع الطالب كي، يطبق، يستخدم، يعمل، ينفذ، يوظف، وليصبح ما تعلمه مهارة عملية. ومثل هذا النوع من التعليم يتطلب ان يقترن بالحاجات الحقيقية العملية للطالب نفسه وليس ما يحتاجه الآخرين.

وقد قام كل من (Sternberg, Torff & Grigorenko) بابحاث توصلت إلى ان استخدام الأساليب التي تعتمد على الموازنة بين الإبداع التحليلي والقدرات العملية نجحت في تحسين تعلم الطلبة بغض النظر عن طريقة التقييم والعامل الرئيسي لنجاح الطلبة في حياتهم هي الوسائل والأساليب التي استخدمت لتدريس الذكاء الناجح.

وغالباً ما يركّز التعليم المدرسي على الذكاء التحليلي ويعطي اهتماماً اقل للإبداع والقدرات العملية ولكن في الحياة العملية، تعطى أهمية أكثر للإبداع والقدرات العملية والتي هي أكثر أهمية للنجاح، وعندما يتعلم الطلبة بالطرق التقليدية قد لا يتم تقييم قدراتهم الحقيقية، وللمساعدة في علاج هذه القضية يقوم ستيرنبرغ وزملاؤه (ستيرنبرغ، بروس، الينا) في جامعه (بيل) بتطوير مجموعة من الدراسات والأبحاث لتعليم طلبة الصف الثالث، أو طلبة الصف الثامن التربية الاجتماعية بإحدى الطرق الثلاث التالية:

بالطريقة التقليدية أو طريقة التفكير التحليلي أو التركيز على الإبداع والقدرات العملية والقدرات التحليلية و كان تقييم أداء الطلبة يتم من خلال:

1. القدرات العملية والتحليلية والإبداعية.
2. الاختيار من متعدد (المعياري).
3. الاختبارات المقننة على مستوى الولاية.

وما تم التوصل إليه أن أداء الطلبة على الاختبارات الأكاديمية على مستوى المدرسة أو الاختبارات التحصيلية المقننة على مستوى الولاية وعلى الاختبارات التي تقيس الذاكرة كان أداؤهم جيداً أيضا، بمعنى أن الطلبة يتعلمون أفضل حتى لو تم قياس مخرجاتهم الأكاديمية بطرق القياس التقليدية.

(5 – 8) *نموذج رنزولي لتطوير المهارة عند الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة:*

ذكر رنزولي أن تعليم وتدريب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ينطلق من التركيز على موهبتهم واهتماماتهم وذلك بتطوير مهاراتهم لإنتاج معارف جديدة من خلال الاكتشافات والإبداعات التي يقوم بها الأفراد ضمن مجموعات صغيرة ومن وجهة نظر ستيرنبرغ فإن الأفراد يطورون مهاراتهم وخبراتهم بالاعتماد على خصائصهم ونماذجهم الخاصة والفريدة، وهنالك ستة عناصر يتم اعتمادها لتطوير مهاراتهم وخبراتهم وهي:

1) المهارات فوق المعرفية:

(أو ما تسمى بعناصر التحول) وتعني مدى فهم الأشخاص وتحكمهم بمعارفهم. ومثال ذلك: أن هذه المهارات تشمل معرفة الفرد ما يتعلق بمهارة القراءة أو حل مسائل الحساب، وتعتمد كل من المهارات السابقة على الخطوات المرتبطة بتلك العملية، وفيما يتعلق بكيفية تنفيذ تلك الخطوات بشكل فاعل. وهنالك سبع مهارات فوق معرفية مهمة، وهي معرفة المشكلة، تعريف المشكلة، تشخيصها، تشكيل الاستراتيجيات، تحديد المصدر ومراقبة حل المشكلة إضافة إلى تقويم الحل ،إن الأفراد الموهوبين يمتازون بالمهارات فوق المعرفية ويتمتع أولئك الأشخاص بمستوى عال خلال عمليات التفكير فوق المعرفية.

(Sternberg,1999)

2) مهارات التعلم:

وتسمى عناصر اكتساب المعرفة الضرورية لهذا النموذج، على الرغم من أنها ليست مهارات التعلم الوحيدة التي يستخدمها الأفراد.

تنقسم مهارات التعلم أحياناً إلى مهارات مباشرة وأخرى مفهومة بشكل ضمني. تعد مهارة التعلم المباشرة نتاج المجهود المبذول أثناء عملية التعلم، بينما يعتبر التعلم الضمني نتاج المعلومات التي يتم جمعها عرضياً دون بذل أي مجهود في تلك العملية، ومثال على مهارة التعلم عملية التحويل المنتقاة، والتي تتناول جمع وربط المعلومات المرتبطة ببعضها البعض، وعملية المقارنة المنتقاة والتي يتم من خلالها إضافة معلومات جديدة إلى المعلومات المخزنة مسبقاً في الذاكرة.

(Sternberg,1985)

وليس بالضرورة أن تتم عملية توزيع المعلومات بتساو في كل حقل من حقول المعرفة، فيمكن على سبيل المثال بأن يتعلم الفرد جيداً في أحد الحقول، بينما يكون تعلمه ضعيفاً في حقل آخر، كأن يتعلم جيداً في حقل اللغة إلا أنه يمكن أن يخفق في حقل العمليات الحسابية أو بالعكس إن لدى الطلاب الموهوبين تميز واضح في مهارات التعلم في الحقول المتعددة إلا أن ضعفهم في بعض الحقول يبدو جلياً في بعض الأحيان.

3) مهارات التفكير:

وتسمى عناصر الأداء التي ينبغي على الأفراد التمكن منها. بيد أنه ينبغي دراسة هذه المهارات على أنها مجموعة واحده أكثر منها مهارات منفصلة.



وتتضمن مهارات التفكير النقدي (التحليلي) كلا من مهارة التحليل، النقد، الحكم، التقويم، المقارنة والمغايرة. أما مهارات التفكير الإبداعي فتتضمن: الإبداع والاكتشاف، الاستنباط، التخيل، الاعتقاد والافتراض.

وفيما يتعلق بمهارات التفكير العملي وهي النوع الثالث من مهارات التفكير بناء على هذا النموذج، فتتضمن: التطبيق والاستخدام والاستفادة والممارسة، و تعتبر هذه المهارات الخطوة الأولى في عملية ترجمة الفكرة إلى تطبيق فعلي، إلا أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تطبيقها في منطقة الضعف لديهم، ويعزى ذلك لضعف تعلمهم في ذلك المجال، حيث ينبغي للدارس أن يكون قد تعلم جيداً في أي مجال بهدف الوصول إلى التفكير الإيجابي فيما يتعلق به.

4) المعرفة:

وهي نوعان، وترتبط بالمواقف الأكاديمية:

النـوع الأول المعرفـة الصـريحة، وتتضـمن الحقـائق والمفـاهيم والمبـادئ والقوانين، وتعني "المعرفة العامة". أما النوع الثاني فهو المعرفة الإجرائية، وتتضمن الإجراءات والاستراتيجيات، وتعني "معرفة كيفية حدوث الأشياء"، حيث يذكر ستيرنبرغ أن المعرفة الإجرائية الحسية ضرورية للتعلم وتتضمن معرفة آلية عمل النظام في المجال المستخدم من قبل الفرد. حيث يمتلك الأطفال الموهوبون قاعدة معلوماتية قوية باستثناء المجال الذي يعانون الضعف به، بسبب انخفاض مهارات التعلم في ذلك المجال والتي تؤدي إلى انخفاض فرص اكتسابهم للمعلومات المتعلقة به.

5) الدافعية:

يوجد عدة أنواع من الدافعية، وهنالك بعض الفروقات بين كل منهم. النوع الأول هو دافعية الإنجاز، يقوم الأشخاص من ذوي الدافعية المرتفعة بإنجاز تحديات ومجازفات متوسطة، ويميل أولئك الأشخاص إلى الإنجازات المعتدلة على ألا تكون سهلة جداً أو صعبة جداً، ويجتهدون في عملهم حيث يسعون دائماً لتحسين أنفسهم بالإضافة إلى إنجازاتهم.أما النوع الثاني فهو دافعية الكفاءة الذاتية والذي يشير إلى اعتقاد الأشخاص بقدرتهم الخاصة على حل المشاكل التي يواجهونها (Bandura,1997)، فمثلاً يحتاج الخبراء إلى تطوير كفاءتهم لحل المهام الصعبة في مجال عملهم، وينبع هذا النوع من الكفاءة الذاتية من عاملين، داخلي وخارجي، إن الدافعية عنصر لا غنى عنه للنجاح في الدراسة ودونه لن يتمكن الطالب من النجاح وتعد دافعية الفرد لتطوير مهاراته الفكرية النوع الثالث من أنواع الدافعية، حيث يعتقد دويك(Dweck) بناءً على المبدأ الأول بأن الذكاء ثابت بينما يتمحور العنصر الثاني حول الاعتقاد بأن عامل الذكاء هو عامل قابل للتطور.

والذين يعتقدون بأن الذكاء قابل للتطوير يقومون ببذل الجهود لتطوير مهاراتهم بسبب اعتقادهم بأن هذه المهارات قابلة للتطور.

إن لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الغالب حس عالٍ فيما يتعلق بعنصر الدافعية، إلا أنه يكون منخفضاً في نواحي الضعف لديهم، حيث يعد العامل الوحيد أو أحد العناصر القليلة التي تعمل على إحباطهم. كما أنهم يتأثرون لكونهم يجيدون العمل في نواحي أخرى عدا تلك الناحية، وفي بعض الأحيان يلجأ هؤلاء الأطفال لتعويض ضعفهم ذلك دون العمل على معالجته، بيد أن ذلك قد يؤثر عليهم في مسار حياتهم في حال احتياجهم لتلك المهارة التي فضلوا تعويضها عوضاً عن معالجتها في السابق.

(القمش، 2012)

6) السياق:

تعتمد عناصر السياق على عدة أمور، وهي: اللغة الأم، التركيز على سرعة أداء الاختبار، مدى أهمية معيار النجاح لدى الخاضع للاختبار، والإلمام بأنواع المواد التي يتضمنها الاختبار، أن لدى الطالب ذي الموهبة المصاحبة لصعوبة التعلم قدرة متميزة فيما يتعلق بالسياق، حيث تعتمد تلك القدرة على المعايير التي يحددها المجتمع على أنها مواهب أو صعوبات تعلم.

إن تفاعل العناصر الستة الرئيسية يؤدي إلى اكتساب الدافعية لتعلم المهارة، وتتأتى تلك الخبرة عن طريق الممارسة العملية بشكل مستمر. يعد عنصر الدافعية على أنه العنصر الرئيسي في دوران عجلة التفاعل لبقية العناصر، بيد أنه في حال عدم وجود هذا العنصر تبقى جميع العناصر كامنة مما يحول دون ظهورها، فعندما يمارس الأفراد مجموعة معينة من المهارات، تتكون لديهم الخبرة في إطار تلك المهارات وهنالك عدة مستويات للمهارة، تعتمد على الخبرة والممارسة، وعليه يحتاج الأفراد إلى خوض التجربة مرات عديدة بغية الوصول إلى مستويات

أعلى من المهارة، مما يتطلب ممارسة وامتلاك جميع العناصر المكونة لتلك الخبرة، ويسمى الأشخاص القادرون على جمع هذه العناصر بطريقة محددة وفاعلة بالأشخاص الموهوبين، ويسعى هؤلاء الأفراد للوصول إلى مستوى المهارة بشكل سريع، أو للوصول إلى المهارة الكبيرة من حيث التصنيف الكمي أو ينشدون مهارة فائقة من حيث التصنيف النوعي. أما الأشخاص الذين لم تظهر مواهبهم خلال خضوعهم للاختبار في صغرهم ولم تتمخض عن تلك المواهب ممارسات أخرى خلال نموهم فيعدون أفراداً موهوبين، فشلوا في استغلال مواهبهم.

إن تطوير المهارات فوق المعرفية يأتي بفعل عنصر الدافعية، و التي بدورها تطور مهارات التعلم والتفكير، وبالتالي تنمي المهارات فوق المعرفية بأثر رجعي، لزيادة مستوى خبرة الفرد، حيث تعمل كلا من المعرفة الصريحة بالإضافة إلى المعرفة الإجرائية والمكتسبة من تطور مهارات التفكير والتعلم على استخدام تلك المهارات بفاعلية أكبر في المستقبل.

وبناء على ذلك يستطيع الطلبة الموهوبون التميّز في معظم عناصر نموذج تطور المهارة، مما يجعلهم قادرين على إنتاج العمل الفريد، أما الأفراد ذوو صعوبات التعلم فلا يستطيعون إتقان جميع عناصر هذا النموذج، فقد تصاب أحد مهاراتهم التعلمية بالعجز وبالتالي ينخفض تحصيلهم الأكاديمي في هذا الجانب وتصبح موهبتهم بهذا الشكل خاصية سلبية يستخدمونها لتغطية صعوباتهم التعلمية.

وبالرجوع إلى نظرية الذكاء الناجح تقترح الأبحاث أن تطور المهارة في أحد جوانب الإبداع أو أحد جوانب القدرة العملية تظهر ارتباطات متوسطة مع تطور المهارة في إحدى الجوانب الأخرى، حيث قد يظهر أحد الأفراد القدرة على التحليل الإبداعي أو القدرة العملية المرتفعة في أحد الجوانب دون أن تظهر في الجوانب الثلاثة معاً أو حتى دون أن تظهر في اثنتين من ثلاثة من تلك الجوانب، وبالتالي يظهر لدى الفرد خليط من القدرات المرتفعة والصعوبات التعلمية.

(Sternberg & Lubart 1995)

(5 – 9) *برنامج ليوناردو:*

من خلال برنامج ستيرنبرغ وزملاؤه والذي يستند إلى نظرية الذكاء الناجح جاء تطبيق برنامج ليوناردوماب نسبة إلى الفنان العبقري ليوناردو دافنشي الذي أبدع مئات اللوحات الفنية وترك ألوف المخططات التي شملت تصميمات معمارية للمدن والمباني والجسور والطائرات والمعدات والروافع بالاعتماد على الأدوات والمعدات الموجودة في عصره (القريطي، 2005) والتي تبناها متحف الوتني في الولايات المتحدة الأمريكية (WWW.eliwhitney. Org) والذي يعتبر أحد البرامج التي تتناول الاهتمام بتدريب الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية على حل المشكلات والتكيف مع البيئات المختلفة والذي صمم ليتم تطبيقه في عشرة أسابيع، ويهدف إلى تدريب الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية لإكسابهم مجموعة من المهارات التي تشكل الاستراتيجيات التنظيمية، ويشمل الفئة العمرية من (9 إلى 11) سنة ويقوم على تطوير مجموعة من المهارات لإنجاز عدد من المشاريع وعلى رؤية كل مشروع أنه رحلة يكون قائدها الطفل نفسه، حيث يتحمل الطفل المسؤولية ليدرك ويختار قيادة المشروع بنفسه كما يتعلم الطفل وجود المعيقات التي يجب أخذها بالحسبان ويكون المعلم في بداية العمل على هذه المشاريع هو الموجه الرئيسي للطفل حيث يرشده لوجود العقبات وكيفية التغلب عليها وللبيئة والقيود التي قد تفرض تأثيرها على المشاريع خلال أسابيعه العشرة والتي قد تؤدي إلى التقدم لإنجاز هذه المشاريع أو قد تكون سبباً في التأخر لإنجاز هذه المشاريع

وتستخدم النماذج الأصلية للمشاريع حتى يتعرف الطلبة على طريقة جديدة في التفكير حيث يدرب الطالب على طرح عدد من الأسئلة تمكنهم من التغلب على العقبات وصولاً الى المنتج المبدع.

يقوم هذا البرنامج على تعليم مجموعة من مهارات التفكير والتي تعتبر هامة جداً لكل خطوة من خطوات المشروع كالتخطيط، والتحضير والجدولة، والاستكشاف، والمطالبة، وهذه المشاريع هي: (Pinball Machine, Macrochip Controller, Rubber – band Powered car, Automatic Arm, Stage, Arm, Orrery, Marble Stair, Catapult and Castle, Drum)

(السيارات المدعمة بالمطاط، آلة الحلقات المتحركة، آلة الجلة المندفعة، المجموعة الشمسية، درج الجلة، السلاح، المسرح، الذراع الآلية، الطبل الآلي، القلعة والمنجنيق).

إن الهدف النهائي من هذا التدخل هو أن يصبح الطالب مستقلاً في تطوير وإكمال المشاريع لهذا السبب تستخدم عملية تدريب الخطوات والاستراتيجيات مع الإزالة التدريجية للدعم، الذي يستخدم بمستويات مختلفة أثناء عمل الطلبة إلى أن يستطيعوا استخدام هذه المهارات بشكل مستقل لإكمال المشاريع وتكمن أهمية هذه المشاريع في التواصل مع الطلبة منذ بداية المشروع إلى نهايته من خلال الواجبات الصفية اليومية حتى يتمكن الطلبة من تطبيق هذا النموذج العملي على جميع واجباتهم الصفية دون الحاجة إلى وجود النموذج الحقيقي. ومن خلال تعلم مهارات عملية يمكن تكييفها ثم تطبيقها على المشاريع المدرسية في المرحلة الثانوية مما يسمح لهم بالنجاح وباستقلالية ومن الممكن أن تكون المشاريع العشرة مصدراً للمتعة وفي الوقت نفسه وسيلة للتذكر وبأدوات تعليمية جديدة يمكن اكتسابها من خلال هذا البرنامج. ويمثل كل مشروع وحده منظمة على النحو الآتي:

- اسم المشروع.
- الغرض والهدف من المشروع.
- الأدوات والوسائل اللازمة للإنجاز.
- وصف الإجراءات التي سيقوم بها المدرب والمتدرب لتنفيذ المشروع.
- تنفيذ الإجراءات وتطوير المشروع.
- واجبات صفية يومية لتحسين مهارات اللغة العربية.
- تطبيق الاستبانة الأسبوعية.

مراجع الفصل الخامس

أولاً: المراجع العربية:

1. ابو جادو، محمود (2006). نظرية الذكاء الناجح برنامج تطبيقي. الطبعة الأولى، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
2. الجوالده، فؤاد والقمش، مصطفى (2012). البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة، عمان، الأردن، دار الفكر.
3. القمش، مصطفى (2012).الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. لافي، احمد هلال (2003). بناء إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر، اطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control, New York: Freeman.
2. Baum , S. & Owen, S. (1988). High ability/learning Disabled students, how are they different? Gifted child Quarterly, 32,321,326.
3. Baum ,S. & Owen, S. (2004). To Be Gifted &Learning Disabled, Creative Learning Press, Inc.
4. Baum, S.. Owen, S. (1990). From Council For Exceptional Children, Eric Digest, ED 321484, Reston.
5. Brody, L. & Mills, C.(1997). Gifted children with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 30,282,297.
6. Davis, G. & Rimm , S. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

7. Fox, L. Brody, L. & Tobin, D. (1998). Learning gifted children: Identification and Programing.Baltimore, MD:Allyn & Bacon.
8. Gadynik, Ursula, McDonald, Linda, (2005). Implication of Risk and Resilience in the life of the individual who is Gifted Learning disabled Vol.27,Issue 4
9. Hishinuma , E. (1993). Counseling gifted / dyslexic youngsters. Gifted child today, (16) 1 , 30-33.
10. Karnes,F. Shaunessy, A. & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities are we finding them? Gifted children today, 27 (4), 16-22.
11. Renzolly, J. & Reis, S. (1997). The School Wide Enrichment Model: A how-to guideto educational excellence.Mansfield ,CT:Creative Learning Press.
12. Rosners & Seymon, J. (1983). a gifted child with a learning disability: clinical evidence. InL. For L
13. Sternberg, R. (1999). The theory of successful intelligence. Review of general psychology. 3,292-316.
14. Sternberg. R. (1985). A componential theory of intellectual giftedness. Gifted children Quarterly,25,86-93.
15. Whitmore, J. & Maker, C. (1985). intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD: Aspen Publication.
16. www.cdl.org/resource-library/article/teaching-assesing.php
17. www.eliwhitney.org.
18. Zimmerman , B. (1998). academic studying and the development of personal skill: a self regulatory prespective. Educational psychologist , 33, 73_86.

{ الفصل السادس }

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين

الفصل السادس

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين

(6 – 1) مقدمة:

إن رعاية الموهوبين والمتفوقين لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية التي تعنى بتنمية استعداداتهم العقلية ومواهبهم الخاصة فحسب، وإنما يجب أن تكون هذه الرعاية رعاية شاملة من النواحي العقلية المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، وبما يحقق لشخصياتهم النمو المتكامل المتوازن. وان عدم وضع البرامج التي تلبي حاجات الموهوبين المختلفة ستفقد لا محالة الموهوبين الحماس والثقة بالنفس وسيوجهون موهبتهم في النهاية إلى الوجهة غير السليمة التي ستضر بهم وبمجتمعهم. فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في إشباع حاجاتهم لتحفيزهم ومساعدتهم على مواصلة التفوق والاستفادة منهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وثقافة؛ لذلك يجب التعرف على حاجات هذه الفئة النفسية والاجتماعية والتدريسية والجسمية وإشباعها.

(6 – 2) ما هي الحاجة؟

الحاجة لغة كما ورد في "معجم الوسيط" من إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة: الحاجة وجمعها حاجات، وكما ورد في "لسان العرب" لابن منظور – المجلد الثاني – لفظة الحوج بمعنى الحاجة قال تعالى: ﴿وَلِتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ﴾ {غافر:80}. وقال تعالى: ﴿إِلَّا حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا﴾ {يوسف:68}. فالجمع حوائج أو حاجات، والحاجات نوعان الأساسية والأولية والحاجات المكتسبة ثانوية متعلمة من ضرورات التوافق النفسي عند الإنسان العادي وغير العادي.. بينما الحاجات الخاصة عند الأفراد غير العاديين هي حاجات يختص بها الأفراد غير العاديين، كل من المتفوقين والموهوبين.. أو المعوقين أيضاً، وهذا مما دعا لتسميتها الحاجات الخاصة تمييزاً لها عن الحاجات التي يشترك فيها عامة الناس.

فالحاجة: هي شعور بالحرمان يدفع الفرد إلى القيام بما يساعده على القضاء على هذا الشعور بالحرمان.

أما إشباع الحاجة: فهو شعور بالحرمان مع معرفة الوسيلة المناسبة والقادرة على القضاء على هذا الشعور.

(6 – 3) *أنواع الحاجات:*

1. الحاجات الأولية:

هي الحاجات الضرورية لحفظ حياة الإنسان ولا غنى للإنسان عنها (مثل: الغذاء، المأوى، الشراب، الملبس، النوم...) وهذه الحاجات تتنوع نتيجة أن الإنسان يرغب في أن يغير من نوع غذائه أو يبدل من أشكال ملابسه.



2. الحاجات الثانوية:

يستغني عنها الإنسان لكنه يبحث عنها إذا حقق حاجاته الأولية فهي أقل أهمية من الحاجات الأولية كالحب والحاجة للمرح واللعب.

3. الحاجات الفردية:

هي الحاجات التي يقتصر نفعها على فرد واحد ولا يستفيد منها الآخرون (مثل: الحاجة إلى الغذاء أو الدواء) ولا تقتصر ولكن تظهر له حاجات أخرى يفرضها عليه التطور الاجتماعي مثل التعلم واكتساب الخبرات، توافر المواصلات، الحاجة إلى اللهو والمرح... الخ.

4. الحاجات العامة والاجتماعية:

هي الحاجات التي يشيع الانتفاع بها بمجرد أن تتوافر الخدمة ولا يقتصر نفعها على فرد واحد (مثل: الأمن، العدالة، رصف الطرق، النظافة العامة، تنظيم المرور، مكافحة الفيضانات.... الخ).

(6 – 4) *خصائص الحاجات:*

تتميز الحاجات بالخصائص التالية:

1. قابليتها للإشباع:

وذلك باستخدام الوسيلة المناسبة لإشباع الحاجة يؤدي تدريجيا إلى زوال الشعور بالحرمان وإشباع الحاجة.

2. متنوعة وقابله للزيادة المستمرة:

فالفرد أو المجتمع كلما نجح في إشباع عدد معين من الحاجات تظهر له حاجات جديدة تحتاج للإشباع، فحاجات الإنسان غير متناهية ونشبهها بهدف متحرك كلما اقترب منه الإنسان ابتعد عنه (مثال: الملابس وتغيير الموضة، الأجهزة الكهربائية والمنزلية وتطورها... الخ).

3. في تطور مستمر:

حاجات الإنسان في تطور مستمر وهذا التطور يرجع إلى الآتي:

- **الظروف البيولوجية للإنسان:**

تتمثل الحاجات البيولوجية في الحاجات الأولية وكل إنسان في حاجة لها وهي تختلف وتتطور باستمرار حسب المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، فحاجات الفرد في مرحلة الطفولة غير حاجاته في مرحلة الشباب أو الشيخوخة.

- **الوسط الحضاري الذي يعيش فيه الإنسان:**

تتمثل في الحاجات الاجتماعية والنفسية (مثل: التعليم، الصحة، المواصلات، الترفيه... الخ) وهذه الحاجات تختلف من مجتمع لآخر فحاجات الفرد في المدينة غير حاجات الفرد في القرية، وحاجات الفرد في العصر القديم غير حاجات الإنسان في العصر الحديث.

(6 – 5) *أهمية الكشف وتحديد حاجات الموهوبين:*

إن المجتمعات المتقدمة تولي ما لديها من طاقات بشريه كل اهتمامها ورعايتها لكي يصل كل فرد منها إلى أقصى مدى ممكن تحقيقاً لإنسانيته، فالإنسان وهو يستثمر طاقاته يعمل في ذات الوقت على تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ولا شك في ان أي مجتمع إنساني يقوم أساساً على الفكر والجهد الإنساني وعلى الثروة الطبيعية والإمكانات المادية وبما يملكه أعضاؤه من إمكانات بشريه، ويتوقف تقدم المجتمع وتطوره على قواه البشرية، وبالقدر الأكبر على عقول الموهوبين من ابنائه، وحيث أن الكثير من الأعمال أصبحت تتطلب مستوى عقليا ونهاريا مرتفعا فإن الأمر يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالتنشئة العلمية للأبناء.

ومن هنا جاء الاهتمام بالثروة البشرية وبما لديها من طاقات وقدرات عقليه للاستفادة منها على أكمل وجه وخاصة الأفراد المتفوقون وطرق اختيارهم واكتشافهم ورعايتهم، وبرامجهم وطرق تجميعهم، ومعلمهم، وخصائصهم النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية وأهم مشكلاتهم.

(عامر، 2004: 1 – 2)

فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في الاستمرار والتفوق واستثمارهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وتوفير الحوافز المادية والمعنوية وإشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية بما يدفعهم للمضي في مثابرتهم وتحقيق المزيد من الرقي والتقدم لمجتمعاتهم.

إن الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتحديد مدخلاتهم السلوكية يعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم والمشبعة لمتطلبات نموهم احتياجاتهم الخاصة، كما أن له أهميته الفائقة في تصنيفهم لأغراض التسكين والدراسة وبحث مشكلاتهم وانه يستلزم لانجاز هذا النوع من الخدمات الخاصة بالفرز والتقييم بالصورة المرجوة، ضرورة توفير مجموعه متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتحديد مظاهر الموهبة والتفوق لدى النشء والشباب، بالإضافة إلى الاستمرار في متابعتهم وتقييمهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فاعلية ما يقدم لهم من برامج وما يتعرضون له من خبرات ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لنموهم واحتياجاتهم الخاصة.

(القريطي، 1989)

إذن فالكشف مهم في التعرف على حاجات الطلبة الموهوبين من أجل إعداد البرامج المناسبة والفاعلة لهم.

إن التعرف المبكر على الأطفال الموهوبين يعتبر خطوه مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكاناتهم، وإننا إن لم نتعرف عليهم أو نكتشفهم في وقت مناسب فإنه يصبح من العسير علينا مواجهة احتياجاتهم وقد يتعرضون لخبرات تسيء إلى الاستقلال الطبيعي فقد نضع وقتهم داخل حجرة الدراسة من غير جدوى أو نجعلهم ينتظرون إلى أن يلحق بهم زملاؤهم، وقد نطلب منهم القيام بواجبات وتدريبات روتينيه غير ضرورية، أو نكبت حبهم للاستطلاع والسؤال عن كثير من الأمور المفيدة لهم.

(عبد الغفار والشيخ 1985)

كما وان رعاية المجتمع لأبنائه المتفوقين من الدلائل الهامة على مدى تقدم المجتمع ونضجه ويعكس مدى وعيه بالطاقات الموجودة به وحرصه على الانتفاع بما لديه منها. وحيث أن الطفل الموهوب والذي لديه القدرة على الفهم العالي، والقدرة على الأداء الخارق يحتاج إلى برامج خاصة تفوق برامج المدرسة العادية في إدراك ماهيته لنفسه أو لمجتمعه.

لذلك فإن أهمية الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين تكمن في معرفة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية التي يعيش فيها الطلبة الموهوبين لوضع برامج تربويه لرعايتهم ووضع استراتيجيه مستقبليه للعناية التربوية والاجتماعية حتى يستطيعوا استغلال طاقاتهم بكاملها دون قيود.

كما أن معرفة العوامل المؤثرة على الموهبة والتقليل من تأثيرها السلبي من خلال وضع برامج تتضمن إشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والتدريسية.

وقد أجريت عدة دراسات لاكتشاف الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والشخصية كدراسة تيرمان Terrman 1921 والتي تتبعت هؤلاء الأطفال المتفوقين في مراحل حياتهم المختلفة، واكتشاف العوامل التي تؤثر في انجازاتهم في

مستقبل حياتهم، ودراسة لاين باتيني تشانس 1992 والتي هدفت إلى دراسة متطلبات الطلاب المتفوقين أكاديمياً في المدارس المتوسطة.

فالموهوبون هم الثروة الحقيقية في أي مجتمع، بل كنوزه الفعلية، إذ عن طريقهم يتوافر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم والفن الذين يفيدونها في شتي مجالات التطور والحياة (زحلوق، 2001). كما ان الاهتمام بهذه الفئة يعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي، وهو يدل على مدى وعي الدولة بدورها، وإدراكها لمدى أهمية التعرف على هؤلاء الأفراد الموهوبين ورعايتهم.

(الفقي، 1983)

ولقد أدركت المجتمعات منذ زمن بعيد أهمية الكشف عن ذوي القدرات العالية المتميزة من أفرادها، وتنمية تلك القدرات، لإعداد العناصر القيادية المؤهلة للنهوض بمجتمعاتها إلى المستويات الحضارية المرموقة. ولعل ما قامت به الإمبراطورية الصينية عام 2200 قبل الميلاد تقريباً، من وضع نظام دقيق لاختيار الأطفال المتميزين وتوفير البرامج المناسبة لهم، لدليل على الجهود المبكرة في هذا المجال.

(الشخص، 1990 ؛ ابونيان والضبيان، 1997)

ولقد كان للمسلمين دورهم منذ ظهور الإسلام في تحري القدرات الخاصة من بين أبناء المسلمين ورعايتها، فقد اشار (مرسي، 1992) إلى أن الإسلام قد سبق الصيحات الحديثة في التنبيه إلى أهمية النبوغ، وفي الحث على رعاية النابغين، وفي بيان فضلهم في ازدهار مجتمعاتهم اجتماعياً واقتصادياً وحضارياً.

وقد اثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك ما نسبته بين 2 – 5٪ من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمصلحين والقادة والمبتكرين والمخترعين، والذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم

عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات.

(القاطعي وآخرون، 2000)

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية. ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية، للباحثة والمربية ليتا هولينغويرث Hollingworth التي وصفها جوليان ستانلي Stanley من جامعة جونز هويكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأمريكية. كما ساهمت دراسات هولينغويرت وابحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة الموهوبين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية.

ومنذ عام 1950 بدأ تأسيس مراكز الإرشاد وتطوير البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وعائلاتهم في الولايات المتحدة الأمريكية. إلا أن قضايا الإرشاد لم تشغل حيزاً يتناسب مع أهميتها في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية الثمانينات من القرن العشرين. ومن المتوقع — في ضوء المؤشرات الراهنة — أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم.

(جروان، 2000)

بالرغم من أن الدراسات التي أعدها تيرمان Terman, 1992، وهولنجورث Hollingworth,1923، 1931، 1942، قد اشارت إلى أن الصفات الجسمية للموهوبين وقدرتهم العقلية تساعدهم على أن يكونوا أكثر قوة في الكفاح ومواجهة مشكلاتهم الشخصية بشيء من الذكاء، فإن كثيراً منهم تقابلهم مشكلات معقدة خلال مواقف الحياة (عبد الغفار، 1977) ويؤكد شيفل (1965) على نتائج تلك الدراسات، فقد أشار إلى أنه بالرغم من أن الذكاء المرتفع لهؤلاء الطلاب يعطيهم

قوة تبصر تساعدهم على حل مشكلاتهم، إلا أنهم غالباً ما يكون إحساسهم العميق هو السبب الذي يجعلهم يواجهون مشكلات لا يقابلها العاديون.

(السمادوني، 1990)

إن الطفل الموهوب قد يواجه كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي قد تحول حياته أمراً عسيراً، وتدفعه أحياناً إلى سوء التوافق الاجتماعي، وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحياناً أخرى. وإذا كنا نرغب في مساعدة الطفل الموهوب لكي يحتل مكانه في الحياة، ولكي يصبح رجلاً ناجحاً وسعيداً، فجدير بنا أن نتفهم المشاكل التي يحتمل أن يواجهها، والتي يتحتم علينا كآباء ومدرسين ومرشدين ومسئولين أن نواجهها معه خلال سنوات الطفولة والمراهقة. والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطفل الموهوب مقابلة هذه المشكلات والمضايقات التي قد تنشأ من تباعده أو انشقاقه عن المألوف (حبيب، 2000) وبما أن المشكلات والإحباطات البيئية التي يواجهها الموهوب من شأنها أن تعرقل نمو استعداداته وتكفها، لذا فقد يكون من شأن إلقاء الضوء على بعض هذه المشكلات وبيان سبل السيطرة عليها، إثارة لانتباه المهيمنين على أمور التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم والخدمة النفسية إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية وتحسين خدماتهم وطرائق تعاملهم مع الطفل الموهوب، بالكيفية التي تساعده على استثمار طاقاته وتنميتها إلى أقصى ما يمكنها الوصول إليه. كما إن غياب الرعاية النفسية للطفل الموهوب المتمثل في عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، هو مما يؤدي إلى ضمور موهبته وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى انحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً آخر له مضاره على الطفل والمجتمع على حد سواء.

إن الدراسات التي تم إجراؤها تهدف للإطلاع على حاجات وسمات الطلبة الموهوبين.. وهي تفيدنا في عمل برامج تنمي لديهم الحاجات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية وغيرها.

فوائد الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

إن الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين يفيدنا فيما يلي:

1. حماية المتفوقين من التعرض لأي عوامل قد تؤثر على تفوقهم وموهبتهم وتخفض من تحصيلهم نتيجة لظروف اجتماعيه أو نفسيه أو غيره.
2. الرعاية المبكرة بتقديم احتياجاتهم سوف تساعد على استغلال إمكاناتهم إلى الحد الأقصى، مما يمكنهم من إظهار قدرتهم ويساعدهم في النهاية على خدمة مجتمعهم، وحيث أنهم في مرحلة عمريه قابله للتشكيل، ويمكن توجيههم.
3. عدم إضاعة وقتهم في الفصول دون جدوى نتيجة طلب أمور روتينيه لا قيمة لها بالنسبة إليهم، وخوفا من اندثار طاقاتهم نتيجة بعض العوائق.

(6 – 6) *الأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين:*

هناك أشخاص قادرون على كشف حاجات الطلبة الموهوبين نظراً لقربهم منهم واحتكاكهم المباشر معهم ونذكر من هؤلاء الأشخاص أو الفئات:

1. **المدرسون (المعلمون):**

"يعتبر تقدير المدرسين من الطرق الهامة لاكتشاف المتفوقين على أساس أنهم أكثر الإفراد احتكاكا بالطالب في المكان الذي يظهر فيه ذكاؤه وقدراته العقلية وهو الصف حيث أنه المكان الذي يظهر فيه مستوى ذكائه ونبوغه والذي يحدد فيه مستوى تحصيله الدراسي والذي ينمي فيه قدراته العقلية عن طريق التعليم والثقافة التي يتلقاها الطالب وبذلك يعتبر المدرسون متصلين إتصالاً

مباشراً بالطلبة في الصفوف وعلى علم بالأنشطة المختلفة التي يمارسونها، ويمكنه بحكم هذا الاتصال أن يتعرفوا على الأطفال الموهوبين والذين ينعمون بمواهب خاصة في بعض الميادين".

(عامر، 2004)

إذن وبناءا على ذلك فإن المعلمون يستطيعون معرفة حاجات هؤلاء الطلبة من الناحية التعليمية أساساً كما يمكن لهم التنبؤ بحاجات هؤلاء الطلبة اجتماعياً ونفسياً وجسمياً نتيجة الاحتكاك المباشر معهم لفترات طويلة. لكن هناك بعض العوائق في ذلك حيث يجب أن يكون المعلم مؤهلاً لمثل العمل في اكتشاف الموهبة وحاجاتها لأنه " قد أثبتت بعض الدراسات فشل المعلمين في اكتشاف المتفوقين والتعرف عليهم مثل دراسة بجانتو وبرش سنة 1959 (Peganto & Birch 1959) فقد اثبتت أن تقديرات المدرسين ليست على درجة عاليه من الكفاءة.

(العمر، 1990: 123)

ونتيجة لذلك كان هناك اعتراض على تقدير المدرسين لاكتشاف المتفوقين للأسباب التالية:

- قليل من المدرسين لا يأخذون بعين الاعتبار الأعمار الزمنية للطلبة وهم يصدرون أحكامهم التقديرية عليهم.
- عدم الموضوعية عند بعض المدرسين وتحيزهم لبعض الطلاب نتيجة لإطاعتهم الأوامر أو احترام المدرس أو التعاون أو غير ذلك.

2. **أولياء الأمور (الوالدين أو من يعيش لديه الطفل الموهوب):**



إن الوالدين أو أولياء الأمور وبصفتهم دائمي الاحتكاك بالطفل الموهوب خارج نطاق المدرسة وحيث يمارس نشاطاته اللامنهجية وباختياره دون قيود بإمكانهم معرفة ميوله وحاجاته الشخصية والاجتماعية والنفسية، وحيث أنهم يبدأون مع طفلهم منذ بداية حياته وبداية موهبته.

"ومما لا شك فيه أن الطفل الموهوب يبدي منذ العام الأول من حياته بعض الإشارات الدالة على ذكائه أو بعض الميول الفنية أو الموسيقية وخاصة عند سماع بعض الموسيقى أو بعض الأصوات المنغمة، وقد يبدأ الأطفال استخدام جمل كاملة في حديثهم وذلك في سن مبكرة من حياتهم، وقد يلتفتون إلى تفاصيل بيئيه معينه لا يلتفت إليها غيرهم في هذا السن، وقد يثيرون أسئلة تكشف عن فهم من جانبهم لا يتوفر لغيرهم"

(فريحات، 2008، 59)

إذن فأولياء الأمور قادرون على التعرف على حاجات الموهوبين في أمورهم الاجتماعية والنفسية.

3. الخبراء:

وهم المتخصصون في مجالات الموهبة والإبداع والقادرين على تقييم هؤلاء المبدعين من خلال اختبارات الذكاء، واختبارات الميول، واختبارات الاستعدادات وغيرها من الاختبارات الخاصة باكتشاف الطلبة الموهوبين.

(6 – 7) *حاجات الطلبة الموهوبين:*

إذن بعد ما تقدم في تعريف الحاجة فإن الموهوبين لهم حاجات خاصة يجب إشباعها للشعور بالرضي والتوازن منها حاجات جسميه، وحاجات نفسيه (انفعاليه)، وحاجات اجتماعيه، وحاجات تدريسية وغيرها من الحاجات، ولإشباع هذه الحاجات يجب الكشف عنها ووضعها ضمن مناهجهم. وحتى يكون المنهاج مميزاً للطلبة الموهوبين يجب أن يتطور إلى مستوى أعلى من مستوى التوقعات فيما يخص المحتوى والعملية ومتطلبات المساق. وهناك طريقة واحده لملائمة التوقعات المتقدمة بكفاءة عاليه، وهي وضع منهاج أكثر تقدماً من أعمار الطلبة، مع التأكيد على قدرة الطلبة اجتياز المعايير جميعها في هذه العملية.

إذن يجب التركيز في منهاج الطلبة الموهوبين على نوعية التعليم الموثوق فيه، والذي يتطابق مع التوقعات المتقدمة لهذا المنهاج، إضافة إلى تكييف توقعات التعليم المتقدمة لكي تتناسب مع قدرات هؤلاء الطلبة فقط يكون من غير المناسب نقل الطلبة من مستوى إلى آخر من المنهاج دون الالتزام بالمعايير والخبرات المطلوب إتقانها، وهكذا فان مستوى المنهاج للطلبة الموهوبين يجب إن يتكيف مع حاجاتهم بعمق وثبات.

(جوييس، 2007)

أولاً: الحاجات الجسمية:

يمتاز الطالب الموهوب بالصفات التالية:

- يتميز الطالب الموهوب عن زملائه بالبنية الجسمية بحيث يكون أقوى بنية وأوفر صحة في الغالب وهذا يتطلب تغذية جيدة من أجل نمو جسمه بشكل سليم.
- لديهم قدرات حركية أكثر ملائمة، ومهارات حركية متقدمة.
- مراعاة أن الموهوب يكون عنده فجوة بين النمو العقلي والبدني.
- تكليفه بعدد كبير من الأعمال بسبب الطاقة العالية التي يتمتع بها.
- تنمية ما يتمتع به من خصائص جسمية قوية ولياقة عالية من خلال حصة التربية الرياضية والموسيقية.

ثانياً: الحاجات النفسية والانفعالية:

إن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى الحاجات النفسية والإنفعالية الآتية:

1) الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها.
2) الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم ومقدراتهم.
3) الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير.
4) الحاجة إلى توكيد الذات.
5) الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين.
6) الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.
7) الحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد.
8) الحاجة إلى بلورة مفهوم موجب عن الذات.
9) تقل الحاجة إلى الاستعراض، لوم الذات، العدوان.

10) يكون مفهوم ايجابي نحو الذات والشعور بالسعادة والرضى عن الذات وعدم الشعور بالضيق.
11) تمتع بالقيم الاقتصادية والبديلة ويتمسك أكثر من العاديين بالقيم التقليدية مع انخفاض بالتمسك في القيم العصرية والقيم الاجتماعية، إضافة إلى تمتعه بالقيم الشخصية والانجاز والوصول للهدف.
12) يكون اتجاه ايجابي نحو المواد الدراسية ونحو المدرسين ونحو طريقة الاستذكار، وعادات الدراسة والمستقبل المهني والاطلاع الخارجي، ونحو الدين.

وبناءاً على هذه الحاجات للطالب الموهوب.. يجب أن يبنى المنهاج على أساسها ويتضمن قدر المستطاع هذه الأمور أو بعضها.

ثالثا: الحاجات الاجتماعية:

أما حاجات الطالب الموهوب الاجتماعية فهي كما يلي:

1) الرغبة في القيادة، وهنا دور المعلم بتكليفه بالأعمال التي تتطلب القيادة.
2) الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي حتى لا يشعروا بالغربة أو العزلة الاجتماعية.
3) الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، وتواصل صحي مع الآخرين.
4) الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط.
5) الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.

رابعاً: الحاجات التدريسية:

أما حاجات الطالب الموهوب التدريسية فهي كما يلي:

1. الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب.
2. الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
3. الحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق.
4. الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم.
5. الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع، ومناقشة النتائج.

(6 – 8) *حاجات الموهوبين العامة كما حددتها باسكا:*

لقد حددت باسكا عدد من الحاجات العمة للطلبة الموهوبين إختصرتها بما يلي:

1) التحرك في السلم التعليمي بحسب ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم دون النظر إلى عامل السن أو النظم الإدارية (إسراع).
2) التوسع والتعمق في اكتساب المعلومات بالقدر الذي يسمح بتفتق الطاقات وانهمار الأفكار التي تؤدي إلى الإنتاج الإبداعي (إثراء).
3) توجيه وإرشاد صادقين في:

- تحمل كون الشخص الموهوب غير عادي.
- أساليب اتخاذ القرارات السليمة.
- التخطيط السليم للدراسة والعمل والحياة والمستقبل.

(http://jeddahedu.gov.sa/subPage.aspx)

(6 – 9) المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين:

"مـن مجمـوع الدراسـات المختلفـة علـى الموهـوبين نسـتنتج أن حيـويتهم الجسـمية ومقـدرتهم العقليـة تزيدان من مقـدرتهم على مواجهـة الأزمـات ومعالجـة المشـاكل الشخصية، إلا أن كـثيرا مـن هـؤلاء الموهـوبين يصـادفون صـعوبات شـديدة بمعالجة مواقف الحياة إذ إن النضج الاجتماعي والوجداني ليس تابعين بالضرورة للتفوق فبالرغم من أن ذكاء الموهوبين يزودهم ببصيرة تساعدهم على حل المشاكل إلا انـه كـذلك غالبـاً مـا يكـون مصـدراً لحساسـية تضـطرهم لمواجهـة مشـاكل لا يواجهها الطفل العادي".

(شقير، 1998)

أسباب ظهور المشكلات عند الموهوبين:

1. يعتبر الحرمان الاقتصادي والعزلة الجغرافية من اهم أسباب ظهور مشكلات عنـد المتميـزين ممـا يـؤدي إلى إهمـالهم وضـياع طاقـاتهم وظهـور المشـكلات لديهم.
2. تعتبر الحياة الشخصية للنساء وعدم توفر الوقت مـن الأسباب الـتي تعيـق عملية تطور الانجاز والمثابرة عندهن.
3. كـذلك يعـد غيـاب الـدعم الأسـري والتوجيـه المهـني مـن الأهـل مـن الأسـباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات عند المتميزين.
4. دور الأسـرة الـتي تقـوم بـالرفض والتـوبيخ لأبنائهـا المتميـزين وهـذا يـؤدي إلى تدني تحصيلهم.

أهم المشكلات التي يظهرها الطلبة الموهوبين:

قد يواجه الطلاب الموهوبين نفس المشكلات التي يواجهها غيرهم من الطلاب الذين ينتمون إلى نفس مراحلهم العمرية، إلا أن الموهوبين يتميزون ببعض الصفات والخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد.

فيرى سليمان (2001) ان الموهوبين يتميزون بالعديد من السمات الشخصية الإيجابية، مثل الجرأة، والمغامرة، والرغبة في التفوق، مع درجة عالية من دافعية الإنجاز، ودرجة عالية من الثقة بالنفس، واللياقة الشخصية والاجتماعية، وحسن التصرف.

بينما يرى كيتانو (Kitano, 1990) انه لدى الموهوبين من السمات والخصائص ما قد يُعرضهم للمجازفة أو يُوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص: الحساسية الزائدة، وقوة العواطف، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالاختلاف، والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية. وكذلك ريس (Reis, 1995) حيث ترى أن الحياة الشخصية وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإنجاز والمثابرة عند النساء الموهوبات، كما أن غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني يؤدي إلى تعرض الموهوبين للمشكلات.

وقد صنف العديد من الباحثين (البحيري، 2002؛ جروان، 2004؛ Silverman, 1993) الكتابات التي تناولت حاجات الموهوبين ومشكلاتهم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: ترى أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً عرضة للمشكلات، وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع، حيث تزيد هذه الموهبة من عرضة الطفل للمصاعب التكيفية. ويعتقد مدعموا وجهة النظر هذه: أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأنهم أكثر حساسية

للصراعات الاجتماعية، ويمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم، وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية، وبالتالي هناك حاجة إلى التدخل والاهتمام بشكل خاص من حيث مساعدتهم على التغلب على الصعوبات والمشكلات النادرة التي قد تصادفهم، والتي يمكن وصفها بأنها من النوع الخاص.

المجموعة الثانية: فترى أن الأطفال الموهوبين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم، وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيد من التكيف العاطفي، وأقلية منهم يعانون من مشكلات ويحتاجون إلى تدخل خاص، لأنهم بوجه عام أكثر تكيفاً من الأطفال غير الموهوبين. وتؤكد هذه النظرة على أن الموهبة تحمي الأطفال من سوء التكيف، وأنه لدى الموهوبين قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم. وتدعم الدراسات البحثية هذه النظرة حيث تؤكد أن الأطفال الموهوبين يظهرون تكيفاً أفضل من أقارنهم العاديين.

(Garland & Zigler, 1999)
(Baker, 1995; Hawkins, 1993)
(المنياوي، 1991؛ منسي، 2003)

ومن هنا يؤكد سيلفرمان (Silverman, 1993) على وجود تناقض في نتائج الأبحاث، فحين أبدت العديد من الأبحاث التكيف الاجتماعي والعاطفي للموهوبين، تعارضت نتائج الأبحاث الإكلينيكية مع ذلك وترى أن الأفراد الموهوبين يتعرضون لصراعات داخلية بالإضافة إلى أنهم أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية. ولكن عند إمعان النظر، يلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين وجهتي النظر السابقتين، ذلك أن الباحثين الذين يرون أن الأطفال الموهوبين أكثر تكيفاً وبإمكانهم الاعتماد على أنفسهم، اختاروا عادة أطفالاً في برامج أكاديمية صممت خصيصاً للأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين. وإن هؤلاء الأطفال حين تم اختيارهم، فلا بد أن تحصيلهم في المدارس كان مميزاً، وأنهم كانوا متوافقين نفسياً ومتفاعلين اجتماعياً، وبشكل عام لم يمروا بخبرات تنطوي على مشكلات نفسية أو اجتماعية.

من ناحية أخرى، فإن الباحثين الذين يلاحظون بعض المشكلات لدى الأطفال الموهوبين، غالباً ما يكون ذلك من خلال المعلومات التي يجمعونها من المواقع الإكلينيكية أو من دراسة الحالات. وتؤكد أدبيات البحث النفسي والتربوي أنه يمكن تقسيم مشكلات الأطفال الموهوبين إلى: مشكلات داخلية المنشأ، ومشكلات خارجية المنشأ. أما المشكلات داخلية المنشأ: فهي التي تظهر بداية مع الطفل نفسه، بصرف النظر عن التأثيرات البيئية _سواء بيئة الأسرة أو بيئة المدرسة_، وأنها نابعة من شخصية الطفل الموهوب، ولها علاقة بسمات هذه الشخصية. أما المشكلات خارجية المنشأ فهي تلك المشكلات التي تتعلق بأسباب بيئية، وهي ناجمة عن تفاعل الطفل مع أسرته والبيئة المحيطة به، كثقافة المجتمع، وما إلى ذلك من عوامل بيئية أخرى.

(سليمان، 2004)

(6 – 9) *المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين والمتفوقين:*

بصورة عامة تندرج المشكلات التي يعاني منها الموهوبين تحت عدة أبعاد، وفيما يلي إشارة إليها كما وردت في كتابات سابقة:

لقد أوردت السرور (1998) أن جيمس وب وهو من أكثر التربويين اهتماماً بالحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين، قد صنف مشكلاتهم إلى:

1. مشكلات داخلية وتتمثل في:

(عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية).

2. مشكلات خارجية وتتمثل في:

(ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وانجازاته المدرسية والأكاديمية).

كما ذكر العزة (2000) بأنه نظراً لتميز الطلاب الموهوبين في صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية والقيادية والاجتماعية، فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات والخصائص مع مجتمع الرفاق في المدرسة، ومع أفراد الأسرة والعمل، ومن الضروري التعرف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، لكي يعرفوها ويتعاملوا معها: ومن اهم هذه المشكلات: (الشعور بالملل والضجر من المناهج الدراسية العادية، الكسل والتقصير في الواجبات المدرسية، وضغط الأقران، ونقص التزامن والتوافق بين النضج العقلي للموهوب، ونموه الاجتماعي والانفعالي والجسمي.

وقد أكد حسانين (1997) بأن نتائج الدراسات تشير إلى أن هناك مشكلات تنشأ عن كبت موهبة الابتكار، وإنكار الحاجات الإبداعية للموهوب أثناء المراحل التعليمية، وأن هذه المشكلات تتمثل في: تكوين مفهوم خاطئ عن الذات، والقصور في التعلم، ومشكلات سلوكية وصراعات نفسية تعليمية.

أما العمران (2000) فتشير إلى أنه باستقراء التراث النفسي حول مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة يمكن استخلاص المشكلات الست التالية: (بروز دور الطفل الموهوب كوالد ثالث في الأسرة، ودوران الأسرة في فلك الطفل الموهوب، وعزل الطفل الموهوب في شرنقة الحماية الأسرية، وإحساس الأباء بالتنافر المعرفي، وإعلان الأباء الحرب على المدرسة، وعلاقة الطفل الموهوب بإخوته.

أما جروان (2000 – 2002) فقد قام بتصنيف مشكلات الموهوبين إلى ثلاثة أنواع هي:

1. مشكلات معرفية: وأهمها عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي.
2. مشكلات انفعالية: ومنها الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية.
3. مشكلات مهنية: صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

كما لخص سليمان (2004) مشكلات الأطفال الموهوبين وصنفها على النحو الآتي:

أولاً: مشكلات ذاتية (تتعلق بالطفل نفسه):

وأهمها بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشدان الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة.

ثانياً: مشكلات أسرية وأهمها:

اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال الطفل المتفوق أو الموهوب والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته.

ثالثاً: مشكلات مدرسية وأهمها:

تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاقها في إشباع حاجاته، وفتور حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع، وتحول المدرسة إلى مركز طرد للطفل الموهوب.

رابعاً: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي:

وأهمها صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، والبحث عن أصدقاء، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الطفل الموهوب عقلياً بالإغتراب والنقص، وتشكيل الأنظمة والقوانين.

خامساً: مشكلات أخرى:

وأهمها تجنب المخاطرة والبعد عن المغامرة، وتعدد قدرات الطفل الموهوب، والموهوبون المعاقون جسمياً، وتوقعات الآخرين.

ومما سبق يتضح أن الموهوبين هم فئة خاصة تحتاج لرعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقاً لخصائصهم ومشكلاهم وحاجاتهم المختلفة.

وفي هذا الصدد يشير زهران (2003) إلى أن الموهوبين فئة لها حاجاتها الخاصة، مما يوجب توفير خدمات تربوية وإرشادية متخصصة تتناسب مع هذه الحاجات. وأهم الحاجات الخاصة لديهم:

- الحاجة إلى مزيد من الإنجاز.
- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين.
- الحاجة إلى مزيد من الرعاية المتخصصة.
- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص.
- الحاجة إلى برنامج إضافي خاص.
- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي.

وهنالك تصنيفات أخرى تحدثت عنها الدراسات والأدب النظري وهي:

أولاً: المشكلات البيتية والأسرية:

- ضغط الوالدين للإسراع بالطفل ودفع نموه وإنتاجه.
- الإهمال البيتي حيث لا يجد فيها الفهم والتقدير والتشجيع.
- عدم فهم الوالدين للمتفوقين من آبائهم وعم تقدير قدراتهم وميولهم وحاجاتهم.
- المعاناة من أساليب معاملة الوالدين القائمة على التحكم والإهمال والتشدد (إثارة الألم النفسي).
- قلة التوجيه والرعاية للطالب المتفوق من قبل والديه وأسرته فيما يختص بالأنشطة الملائمة التي يزاولها المتفوق.
- شعور بعض المتفوقين بان المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم لا يساير تطلعاتهم إلى المستقبل.
- عدم اكتراث الوالدين بمواهب الأبناء وعدم وجود ما ينميها في البيت مع عدم تقبل الوالدين والمجتمع للأفكار الغريبة.
- عدم توافر الثقة تبادل الاحترام والمناقشات الموضوعية وطرح وجهات النظر في جو يسوده الأمن والحرية الكاملة مع اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
- التفاوت العقلي بين الطفل وأسرته الأمر الذي يحرمه من تبادل الخبرات،ويشعر أنه غريب عنهم.
- إن من اخطر الأمور على الموهوب هو عدم اعتراف أسرته ومدرسته بموهبته.. وانه ليس بحاجة إلى الرعاية.

ثانياً: المشكلات المدرسية:



- اتجاهات المعلم نحو المتفوق تتسم بالتسلط والتشدد وتساعده على الاتكال والإهمال وعدم التعاون الجماعي.
- رغبة المعلم في انصياع الطالب وعدم تقبله في حال المغايرة في التفكير أو السلوك الاستقلالي
- الطابع التقليدي للعملية التعليمية والأخطاء المتعلقة بنظام التعليم والتصلب والجمود بالإدارة المدرسية يجعلها لا تتناسب مع النمو والابتكار والتفوق.
- اتجاهات المعلم تتسم بالسلبية نحو مهنة التدريس والتفكير والابتكار فثقافة وقدراته الابتكارية لا تشجع المتفوق وهذه يحسها المتفوق كما أن طريقة التدريس لا تنمي القدرات الإبداعية الكامنة لدى المتفوق.
- عدم تقبل المعلمين للمتفوق وعدم تشجيعه في العبير عن أفكاره المبدعة.
- غالبا ما يواجه المتفوق اتهامات ادعائية من المعلم في الفصل ناتجة عن تفوق في قدرات الطالب العقلية مما يؤدي إلى إحساسه بالوحدة.

- حقد وغيرة زملاء المتفوق من قدراته وتفوقه عليهم الأمر الذي يؤدي إلى ابتعادهم عنه وإحساسه بالوحدة بين زملائه.
- نزعة المعلم لتوكيد التحصيل العلمي والمكافأة وعجزه عن الاعتراف بالمهارة في النشاطات الأخرى كالموسيقى والفن والعلاقات الاجتماعية.
- عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع الكم والكيفي للطلاب داخل الفصول الدراسية مما يقلل من مستواه العقلي وبالتالي يدفعه للملل.
- عدم القيام بزيارات علميه لمراكز البحث اعلمي لعدم وجود نوادي علميه داخل المدارس تشغل وقت فراغ المتفوق.
- عدم توفر أساليب التربية الفكرية من مكتبات مدرسيه مملوءة بالكتب العلمية وعدم توفر مختبرات جيدة.
- طريقة الإلقاء هي الطريقة الشائعة طبقا للتنظيم المنهجي المتبع مما يؤدي إلى قصور العملية التربوية والقدرة على النقد البناء والابتكار.
- إهمال النشاط المدرسي وإهمال جوانب العملية التعليمية.
- إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى المتفوقين.

ثالثاً: المشكلات الشخصية:

- شعور المتفوق بالضغط النفسي والإجهاد النفسي (الاحتراق) بسبب المبالغة العالية التي تضعها الأسرة لنمو قدراته ومطالبها منه.. مما يؤدي إلى اضطرابات نفسيه
- غالبا ما يكون النضج العاطفي والانفعالي للمتفوق غير متساوي مع نضجه العقلي مما يزيد من قلقه وينتج عن ذلك عدم انسجامه وعدم الرضى نفسه
- شعوره بعدم الرضى عن الجوانب الصحية الخاصة والجوانب الأسرية والدراسية وعدم الرضى عن المعلم مما يساهم في ارتفاع معدل القلق لديه ثم خفض مستوى دافعيته للانجاز وقد يتعرض للنبذ والرفض والسخرية والاتهام بالاستظهار الآلي من زملائه

- شعوره بالضجر بسبب صرامة المنهج الدراسي مع نزوعه نحو التقصير في مجال تفوقه بسبب مشاعره بالتفوق فيها
- شعوره بالتعالي والغرور لكونه يختلف عن غيره وحسد الآخرين له ومشاكساته
- شعوره بالاختلاف عن الآخرين وتفاهة الأعمال التي يقوم بها
- شعوره بافتقاد الأصدقاء
- الغيرة من الزملاء الأفضل منه
- البكاء لأبسط الأسباب
- الصراع إلى يواجهه المتفوق من قبل الصورة الأبوية والمعلمين
- إعاقته عن المشاركة في النشاط الاجتماعي والرياضي أما لضعف بنيته بالمقارنة بأقرانه بالفصل مما يشعره بالعزلة.
- مشاعر الرفض والعدوان من جانب زملائه العاديين ومعاصريهم الذين يشعرون بالتهديد من الانجاز غير العادي الذي يحرزه العبقري
- كلما زاد عمره العقلي زادت الفجوة وزاد ميله للوحدة مما ينتج عنه عدم مسايرته لزملائه من نفس السن فتنشأ العديد من المشكلات الاجتماعية لديه.

(6 – 10) *اتجاهات في حل المشكلات التي تواجه الموهوبين:*

بما أننا تناولنا المشكلات التي تواجه الموهوبين بسبب قدراتهم غير العادية وبما أن هناك عدداً لا يستهان به من الموهوبين يتعرضون لمشكلات وصعوبات نفسية قد تكون هذه المشكلات مؤثرة على حياتهم وعلى طريقة تحصيلهم فإنه من الواجب لحماية هذه الفئة من المشكلات السابقة الذكر لابد من برامج وقائية تشمل الفئات التالية:

(السرور، 2003)

1. الوالدان:

يجب تدريبهما على فهم سلوك أطفالهم ومشكلاتهم وكيفية دفعهم نحو الانجاز، ويجب توفير الإرشاد الوقائي للوالدين من أجل توفير المساعدة لهما من خلال تقديم المعلومات المناسبة لهم وإعطاءهم الكتب التي تتعرض للموهوبين وحاجاتهم وصفاتهم ومشكلاتهم. حيث أن هناك الكثير من المؤسسات المهتمة بتربية الموهوبين، لكنها نادراً ما تتعرض لدور الأهل.

2. تثقيف وإرشاد العاملين في مراكز رعاية الطفولة:

يجب تثقيف الممرضات والمشرفين على مراكز رعاية الأمومة حتى يتمكنوا من تقديم الخدمة المناسبة لأهالي الموهوبين.

3. المرونة في التعليم:

بما أن المناهج مصممة للطفل العادي القدرات فإن الطفل المتميز سيصاب بإحباط ويصبح لديه اتجاهات سلبية نحو المدرسة فيجب على المدرسة أن توجد للطفل الخيارات بناء على حاجاته الفردية وهناك عدد من جوانب المرونة في التعليم كالإثراء والإسراع وسنتناولها لاحقاً.

4. حلقات المناقشة لأولياء الأمور:

يتم فيها تبادل الخبرات بين الأهالي في تربية المتميزين، وتساعدهم على تقبل سلوكيات أبناءهم، ويتم من خلال هذه اللقاءات التعرف على كثير من الاقتراحات في تربية المتميزين.

5. المخيمات الصيفية:

تعتبر من أكثر الأساليب التي تحقق عظيم الفوائد في دعم التطور النفسي والاجتماعي للموهوبين، حيث يشعر الطفل أن له نظراء ينتمي لهم

ويحصل على خبرات تعليمية ملائمة له وتقدم هذه البرامج خدمات تلبي حاجات الأذكياء حيث تغطي النقص في جوانب الشخصية المفقودة في برامج التعليم العادي.

6. الإرشاد المهني للموهوبين:

التخطيط للدراسة في الجامعة يجب أن يبدأ بوقت مبكر للموهوبين مقارنة بالعاديين.

7. الدفاع عن فئة المتميزين:

من خلال تهيئة الظروف والإمكانات البيئية الملائمة لتطورهم وتوفير الدعم المالي لبرامجهم، ومن أكبر المشكلات الموجودة في المجتمع العداوة الموجهة لهذه الفئة حيث يجب تغيير الاتجاهات السلبية الموجهة ضدهم ودفع النظام التعليمي للاهتمام بهم وبأسرهم وتحمل مسؤوليتهم.

(6 – 11) مساعدة الطلاب الموهوبين داخل الصف العادي:

تعتبر استراتيجيات تقديم المساعدة للطفل المتميز داخل الصفوف العادية من أكثر العوامل التي تساعد في وقاية الطفل من التعرض للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، لذا إذا ما علم المعلم أن هناك طالباً مميزاً في صفه ونظامه التعليمي وكان من غير الممكن تعليمه بشكل خاص، **فبإمكانه تقديم المساعدة للطالب المميز عن طريق مراعاة بعض الأمور التالية:**

(السرور، 2003)

- عدم إجبار الطالب المميز على القيام بكل ما يقوم به الطلاب العاديون.
- عدم مطالبته بالتدرب على مهارات يتدرب عليها الآخرون في حين أنه أصبح قادراً على إجادتها إجادة تامة.

- إسناد الأعمال الصعبة دائماً له إذا كان يرغب القيام بها
- إسناد الأدوار القيادية له في الصف إذا كان له الرغبة في ذلك.
- عدم الحد من تقدمه في المنهاج إذا كان له الرغبة في ذلك.
- عدم تعميم العقاب على طلاب الصف لتجنب إيذاء الطالب المتميز في حالة عدم ارتكابه للذنب
- توفير الأجواء المناسبة لأنشطة الطالب المتميز وتوجيهه التوجيه السليم
- ضرورة معاملة الطالب المتميز بمودة واحترام إذا ما رغب التعامل مع المعلم خارج الصف.
- ضرورة مساعدة الطالب المتميز على تقبل مضايقات أبناء صفه ومساعدته على فهم أنه مختلف عن الآخرين وهذا الاختلاف يسبب له هذه المضايقات.
- أن تسند له دور القيام بالمشاريع التعليمية الهامة المعززة للمنهاج وإعطاءه حرية الاختيار في حالة اهتمامه بالقيام بالمشاريع الخاصة التي تعكس ميوله واهتماماته الخاصة.
- الطلب منه مساعدة الطلاب الضعفاء بشكل خاص وإعطاءه دور مساعد للمعلم ليعمل على مساعدة الطلاب إذا أبدى استعداداً لهذا العمل.
- أن لا نطلب منه أن يقدم أعماله في نفس الإطار الذي يقدم به الآخرون أعمالهم.
- مساعدته على تقبل الامتحانات في نفسية سليمة ومساعدته على الحد من خوفه من العلامة المدرسية وأهمية نتيجة الامتحان وتدريبه على كيفية التعامل مع الفشل.
- مساعدته على المساهمة في الأنشطة المدرسية وأن لا يقتصر دوره على حفظ المادة التعليمية والحصول على العلامة فقط.
- مساعدته على حب موضوع ما ليصبح هذا الموضوع مجالاً يعمل فيه مستقبلاً ويعمل على إفادة وطنه من هذا المجال.
- مراعاة الألفاظ والتنبيهات التي توجه للطلاب في الصف والتي يتأثر بها الطالب المتميز أكثر من غيره وتترك أثراً قوياً في نفس هذه الفئة وتنعكس على تقدمهم وإنتاجيتهم.

(6 – 12) دراسات تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبين:

تشير مراجعة البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الموهوبين أن هذا المجال نال في الأونة الأخيرة اهتمام عدد غير قليل من الباحثين. كما أن هناك أبحاث ودراسات عديدة، ألقت الضوء على طبيعة المشكلات التي يواجهها الموهوبين والموهوبات، والتي أبرزت حاجة هؤلاء الطلاب والطالبات للمساعدة والإرشاد في حل المشكلات التي يواجهونها، وقد حاول المؤلفان جمع ما تيسر لهما من هذه الدراسات، وذلك بهدف التعرف على الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي أجريت في هذا المجال. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وذلك حسب تسلسلها الزمني.

ومن تلك الدراسات تأتي دراسة الخالدي (1975) لتتناول العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التفوق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الإعدادية العراقية، بحيث يمكن الاستفادة من تلك العلاقة في التخطيط التربوي لبرامج المتفوقين عقلياً. ومن أجل دراسة تلك العلاقة طبق الباحث اختبار القدرة العقلية العامة لقياس التفوق العقلي لدى الطلاب، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، (إعداد: عطية محمود هنا) لقياس الخصائص النفسية والاجتماعية: كالاعتماد على النفس والإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالانتماء، والتحرر من الميل إلى الانعزال، والخلو من الأعراض العصابية، والتوافق الشخصي، والاعتراف بالمستويات الاجتماعية، واكتساب المهارات الاجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات في الأسرة، وفي المدرسة، وفي البيئة المحلية، والتوافق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (1000) ألف طالب من الطلاب العراقيين في بغداد تتراوح أعمارهم الزمنية بين 14 – 15 عاماً. وعند استخراج مصفوفة ارتباطية للعلاقة بين القدرة العقلية العامة وجوانب التوافق الشخصي والاجتماعي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة العقلية العامة وجميع جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي ويعني ذلك أنه كلما زادت القدرة العقلية العامة للفرد كلما زاد التوافق الشخصي والاجتماعي.

كما أجرت حسونة (1989) دراسة تناولت فيها العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في مرحلة المراهقة. وقد طبقت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد/ فؤاد أبو حطب) واختبار التوافق (إعداد/ محمد عثمان نجاتي). وقد تكونت عينة الدراسة من (265) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في كل من التفكير الابتكاري والتوافق المدرسي بين الذكور والإناث في فترة المراهقة لصالح الإناث، حيث أوضحت النتائج أن تلميذات المرحلة الإعدادية المبتكرات كن أكثر توافقاً من أقرانهن من التلاميذ المبتكرين الذكور.

في حين قام القريطي (1989) بدراسة استهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها المتفوقون عقلياً في البيئة الأسرية والمدرسية وآثارها ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. وقد أعتمد الباحث على استخدام المنهج التحليلي لنتائج البحوث والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة لاستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة على هذه الأسئلة. وقد خلص الباحث إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المتفوق عقلياً في نطاق بيئته الأسرية هي: الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي، وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، وإغفال الحاجات النفسية للطفل، وناقش كلاهما على حدة مع بيان آثارها السلبية على نمو استعدادات الطفل وشخصيته من جميع الجوانب. كما أوضح الباحث أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل المتفوق عقلياً في نطاق مدارس العاديين هي: عدم ملائمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمة، وقصور فهم المعلمين للطفل وحاجاته، واستخدام محكات غير كافية للكشف عن مظاهر التفوق العقلي.

وكذلك أجرت الغفيلي (1990) دراسة للتعرف على الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذة المتفوقة عقلياً ومقارنتها بالتلميذة العادية. وقد تكونت عينة الدراسة من (1660) تلميذة سعودية ممن تتراوح أعمارهن الزمنية بين (10 – 12) سنة، بالصفين الخامس والسادس من (20) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض. وقد

طبقت الباحثة عدة أدوات لقياس الذكاء والحاجات النفسية، أما لقياس المشكلات النفسية استخدمت مقياس من إعدادها. وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز التلميذات المتفوقات بحاجتي (التحصيل والتحمل)، والمشكلات التالية: (الخوف من الامتحانات، وغيرة الزميلات منها، وعدم حبهم لها، وتشاجرها مع أخوتها داخل الأسرة.

اما آغا (1990) فقد استخدم المنهج التجريبي لدراسة التوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (16 – 22) عاماً. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى التحصيلي (التفوق) في التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لصالح المتفوقين دراسياً. كما توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق لدى المتفوقين دراسياً تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

وفي الإطار ذاته قامت المنياوي (1991) بدراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على العلاقة بين الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد طبقت الباحثة اختيار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة (أ) لقياس الابتكار لدى الأطفال من أفراد عينة الدراسة، أما لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي فقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للأطفال (إعداد/ عطية هنا). وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من (10 – 12) سنة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الشخصي تعزى إلى اختلاف مستوى القدرة على التفكير الابتكاري، لصالح الأطفال ذوي المستوى المرتفع من الابتكار. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الشخصي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الأطفال الذكور.

وفي دراسة أجريت على الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال، تناولت الديب (1991) التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض وعلاقته بسلوكهم التكيفي. وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كما طبقت مقياس السلوك التكيفي (إعداد/ فاروق صادق) على عينة قوامها (100) طفل من الجنسين برياض الأطفال بالكويت. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور على غالبية قدرات التفكير الابتكاري. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجة التفكير الابتكاري ومتغيرات السلوك التكيفي.

وعلى صعيد آخر، أجرت كل من يوشك وجوياجي (Yewchuk, & (Jobagy, 1992) دراسة على الأقليات المنبوذة، هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين المنتمين لهذه الأقليات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها هؤلاء الأطفال الموهوبين ناتج عن: التوقعات غير الواقعية المتوخاة من الطفل الموهوب التي ينتظرها الأهل والمعلمين ومن الطفل الموهوب، كما ينتج عن عدم التكيف الاجتماعي، وعدم تكيف الطفل مع أقرانه، وكذلك ينتج عن الملل الذي يشعر به هؤلاء الموهوبين، وعدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم من المدرسة.

أما هوكنز (Hawkins, 1993) فقد قام بدراسة مقارنة على عينة مكونة من (125) من الطلاب والطالبات الموهوبين، والموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وغير الموهوبين. وقد تمت مقارنة هؤلاء الطلاب والطالبات من حيث خصائصهم الشخصية على: إدراك الذات في الكفاءة المدرسية، والمسئولية الذاتية، ومستوى القلق، ومفهوم الذات. وقد استخدم الباحث مقاييس لإدراك الذات، واختبارات الذات، والقلق، ومفهوم الذات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستوى عال من القدرات الإدراكية في المجالات المدرسية، وكذلك من المسئولية الذاتية لتحمل النجاح والفشل، ويتصفون بقدرات عقلية وإدراكية أكبر من المجموعات الأخرى. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين

المجموعات الثلاث في تقدير الذات للكفاءة المدرسية والمسئولية الذاتية، بينما لم توجد فروق دالة في مفهوم الذات أو إدراك الذات لقيمة الذات بين المجموعات الثلاث.

واتساقاً مع ما سبق قام كاتزر (Katzer, 1993) بدراسة هدفت إلى التحقق من تقدير الذات للطلبة الريفيين الذين شاركوا في برامج تعليم الموهوبين والذين لم يشاركوا فيها. ولقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الصفوف (السادس، والتاسع، والثاني عشر (المسجلين في مدارس ولاية كانساس الريفية). وقد قسم الباحث أفراد العينة المشتركين إلى مجموعات حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي: مستوى الصف، ونمط البرنامج التعليمي، والجنس. أما المتغيرات التابعة فهي تقدير الذات وقد استخدم الباحث لقياسها قائمة تقدير الذات. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، بأن هناك تأثير دال لنوع برنامج التعلم للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، البالغين وغير البالغين على تقدير الذات. كما أظهرت النتائج أن هناك تأثير للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى الصف، وكذلك للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي ومستوى الصف على تقدير الذات. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين الريفيين إيجابي.

وتناولت الخليفي (1994) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وذلك تبعاً لمتغيرات السن والجنس والجنسية. وقد استخدمت الباحثة في الدراسة قائمة المشكلات السلوكية من إعدادها، واختبار الشخصية من إعداد عطية هنا. وقد تكونت العينة من (462) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثالث وحتى السادس الابتدائي بدولة قطر (230 متفوقون و 232 متأخرون دراسياً). وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية لم تظهر بدرجة كبيرة لدى عينة البحث، وأنها تزداد مع التقدم في العمر والدراسة، وأن المشكلات السلوكية كانت أعلى وبفرق دال إحصائياً لدى طلاب الصفوف الأعلى منها لدى طلاب الصفوف الأدنى. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في المشكلات لدى عينة البحث ترجع إلى متغير الجنس، حيث

كانت المشكلات أكثر وضوحاً لدى البنين عنها لدى البنات، وكذلك متغير التحصيل الدراسي، حيث كانت هناك فروقاً دالة بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في المشكلات لصالح المتأخرين دراسياً، فكانت المشكلات الانفعالية والصحية والأخلاقية والمدرسية ومشكلات السلوك غير التوافقي لدى المتأخرين دراسياً أكثر منها لدى المتفوقين، إلا أن المتفوقين دراسياً كان متوسط درجاتهم أعلى وبفرق دال من التأخرين دراسياً في مشكلة الاهتمام باللعب أثناء الدرس.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين (الموهوبين) وغير المتميزين والمقارنة بينهم في هذه المشكلات، قامت أبو جريس (1994)بتصميم أداة لقياس المشكلات والحاجات الإرشادية مكونة من 69 فقرات وتضم (6) أبعاد هي: "المشكلات المدرسية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، ومشكلات النشاطات والهوايات وأوقات الفراغ. وقد تكونت عينة الدراسة من (654(طالباً وطالبة في عمان والسلط، وقُسّمت إلى مجموعتين متكافئتين في العدد، تمثل الأولى الطلاب والطالبات المتميزين، بينما تمثل الأخرى الطلاب غير المتميزين)العاديين). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب الموهوبين من الجنسين تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها الموهوبون هي: عدم وجود إمكانيات لممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية والعصبية الشديدة، والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة، والشعور بأن تحصيله اقل من قدراته، وأن أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع، وتحيز المعلمين. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلاب المتميزين وغير المتميزين على الدرجة الكلية لمقياس المشكلات وعلى أبعاده، ما عدا بعد المشكلات الدراسية. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في بعدي المشكلات الانفعالية ومشكلات النشاطات وأوقات الفراغ بين الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات، لصالح الطالبات، وفي بعدي المشكلات الأسرية والمشكلات الاجتماعية لصالح الطلاب، إلا انه لم توجد فروق بين المجموعتين في بقية أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

وفي السياق ذاته قام الخليفة (1995) بدراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المشكلات التي تضمنتها مجالات قائمة موني للمشكلات، ومن ثم التعرف على أهم الحاجات الإرشادية لهم، في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة من مشكلات يختص بها هؤلاء الطلاب. وقد تكونت العينة من (503) طالباً من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط، ينقسمون إلى مجموعتين: (245) من المتفوقين، و(258) من المتأخرين دراسياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية لمشكلات قائمة الدراسة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث كان متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً أكبر من متوسط درجات الطلاب المتفوقين. كما أوضحت النتائج أيضاً اختلاف ترتيب مجالات المشكلات من حيث الشيوع والحدة بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً.

كما قام كل من تشامرد وآخرون (Chamrad, et al., 1995) بدراسة على عينة قوامها (366) عائلة تضم أم لها طفلان، ينقسمون إلى ثلاث مجموعات (أن يكون الطفلان موهوبان، أو أن يكون أحد الطفلين موهوب، أو أن يكون كلا الطفلين من الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم من الأطفال الموهوبين ومؤهلين للانضمام لبرنامج خاص بالطلبة الموهوبين) وتتراوح أعمار هؤلاء الأطفال بين (7 – 14) سنة. وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف طبيعة العلاقة بين الأشقاء في حالة وجود أحدهما أو كليهما أو لا أحد منهما موهوب. وقد تم استخدام استبانة تقوم الأمهات بتعبئتها. وقد أظهرت النتائج أن وجود شقيق موهوب لا يبدو كعامل ضاغط، لأن الأطفال الموهوبين رأوا إخوتهم بصورة أكثر إيجابية سواء كان إخوانهم موهوبين أو عاديين. كما أن من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو أن الأطفال الموهوبون يتصفون بالتكيف الجيد، وأن الموهوبون الذين يقتربون من سن المراهقة كانوا ضعيفي التكيف والثقة بالنفس.

أما سويتك (Swiatek, 1995) فقد أجرت دراسة على عينة مكونة من (238) طالباً موهوباً مراهقاً (137 ذكور و 101 إناث) من مدارس الصفوف العليا الأساسية، ممن اشتركوا في برنامج صيفي للموهوبين. وقد هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى استخدام الموهوبين لأساليب التكيف الاجتماعي أو الصراع الاجتماعي التي يتبعها المراهقون الموهوبون لحل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، ومن هذه الأساليب: التقليل من ظهور الموهبة (كالأداء المنخفض، واستخدام المفردات الأقل صعوبة عند تواجدهم مع أقرانهم)، وإنكار الموهبة، وإنكار القلق من الرفض الاجتماعي، والانهماك بنشاطات غير منهجية. وقد استخدمت الباحثة قائمة فحص الصفات الشخصية، وكذلك استبانة لقياس حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، والتي تم إرسالها بالبريد، ورجع منها (210) استبانة، تم تطبيق الدراسة عليهم. وقد أظهرت النتائج أن أكثر الطلاب موهبة هم أكثرهم انكاراً لموهبتهم، وأن الطلاب ذوي القدرات اللغوية العالية نالوا مستويات أقل من درجات تقبل الأقران من أولئك الموهوبين الذين يمتازون بقدرات رياضية عالية، ولم تظهر أي فروق بين الجنسين.

كما تناول المنيزل والعبداللات (1995) وقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب المتفوقين تحصيلياً والعاديين، من خلال دراسة أجريت على (309) من الطلبة والطالبات المتفوقين والعاديين، (152 متفوق و 157 عادي) في الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة عمان بالأردن. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثر دال إحصائياً لمستوى التحصيل (متفوق أو عادي) على موقع الضبط والتكيف الاجتماعي والمدرسي، حيث تبين أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، وأنهم أكثر تكيفاً من الطلبة العاديين، أي أن هناك علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي وكل من الضبط الداخلي (الذاتي) والتكيف الاجتماعي المدرسي. كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعامل الجنس على موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي.

وفي دراسة مسحية تناولت آراء المعلمين حول طبيعة الموهبة، هدف كل من دافيد وبالو (David & Balogh, 1997)، لتحديد آراء ووجهة نظر (34) معلماً من معلمي الطلاب الموهوبين بهنجاريا حول: (تعريفهم للأطفال الموهوبين، والمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال، والبرامج الاثرائية التي تقدم لهم، ومشاركة والدي الموهوبين لهم). وقد كان هؤلاء المعلمين يحضرون برنامج تدريبي أثناء الخدمة حول الموهبة. وقد توصلت النتائج إلى أن معظم المعلمين المشاركين يعتقدون بأن الطلاب الموهوبين لديهم تحصيل وإنجاز أفضل في بعض المواد الدراسية، بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بمستويات عالية في التفكير والطموح والدافعية. كما أكد المعلمون على أن أكثر الأساليب فاعلية في تدريس أولئك الطلاب هي التعامل مع كل طالب على انه حالة مميزة، وإيجاد البيئة الدراسية التي تستثير التنافس لديهم، وإتاحة المجال لتقديم مقررات وموضوعات اختيارية، ولزيارة المكتبات الكبرى، وحضور بعض المحاضرات في الجامعة، وتقسيمهم إلى مجموعات على أساس قدراتهم، وتأسيس فصول خاصة بهم. أما من حيث المشكلات الشائعة بين الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم فتتلخص في: كثرة أسئلتهم، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، والميل إلى نقد الآخرين، وإنهاء الواجبات والمهام بصورة أسرع من زملائهم مما يجعلهم ينشغلون بأمور أخرى داخل الصف، بالإضافة إلى الانشغال بالقراءة الصامتة لأن الدرس يتسم بالملل ولا يشبع طموحاتهم، كما يعانون من النسيان والإهمال.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من جارلاند وزيجلر (Garland & Zigler, 1999) تناولت المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الموهوبين اليافعين من ذوي القدرات العقلية العالية. وقد هدف الباحثان إلى دراسة العلاقة بين القدرة العقلية العليا والتوافق النفسي لدى المراهقين الموهوبين. وقد تكونت عينة الدراسة من (191) من الفتيان المراهقين والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (13 – 15) عاماً. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات افراد عينة البحث من المراهقين الموهوبين على مقاييس المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت جيدة وفي المستوى والمدى الطبيعي للمشكلات. كما أشارت النتائج إلى أن الموهوبين

من ذوي القدرات العقلية المرتفعة يميلون إلى إظهار مشكلات أقل من الموهوبين ذوي القدرات العقلية المتوسطة.

كما أجرت زحلوق (2001) دراسة ميدانية عن المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق تشمل واقعهم ومشكلاتهم وحاجاتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (311) من طلاب وطالبات جامعة دمشق (155 المتفوقين، و 156 العاديين). وقد طبقت الباحثة استبانة من إعدادها للتعرف على خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم ومشكلاتهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، وتبعاً لمتغير الجنس (لصالح الإناث) في التفوق. كما أوضحت النتائج ارتفاع المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لأسر المتفوقين وقلة عدد أفرادها عند مقارنتها بأسر العاديين، وحجمها. كما أوضحت النتائج ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز.

وكذلك دراسة منسي (2003) والتي هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات الصحة النفسية التي يعاني منها طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية من ذوي القدرة الإبداعية العالية. وقد تكونت عينة البحث من (500) تلميذ وتلمذة من المرحلة الإعدادية بالإسكندرية (250 تلميذاً، و 250 تلميذة) تتراوح أعمارهم بين (12 – 14) سنة. وقد استخدم الباحث اختبار القدرات الإبداعية كما طبق قائمة المشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية وكلاهما من إعداده. وقد توصلت نتائج الدارسة إلى أن هناك مشكلات خاصة بالتلاميذ المبدعين (كالعزلة والانطواء، والسرحان، وأن لهم آراء غير شائعة وغير مقبولة، والشعور بالاحباط عند الفشل، والتشكك والحيرة، وعدم الوثوق بالآخرين) أما المشكلات الخاصة بالمبدعات فتمثلت في (الخجل، والشعور بالضيق عند عدم التفوق على الأخريات، والسرحان، والشعور بالغيرة، وعدم القدرة على شغل أوقات الفراغ)، أما المشكلات المشتركة بين الجنسين فهي: الإحساس بالخجل والرغبة في العزلة والسرحان. وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الأكثر إبداعاً من الجنسين يعانون من مشكلات أقل من أقرانهم الأقل

إبداعاً. وأنه لا توجد فروق دالة في مشكلات الصحة النفسية بين التلاميذ الأكثر إبداعاً والتلميذات الأكثر إبداعاً.

بعد العرض السابق للبحوث والدراسات في مجال مشكلات الموهوبين، يتضح أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبين، تختلف عن تلك المشكلات التي يعاني منها غيرهم. كما أوضحت بعض الدراسات أن الطلاب الموهوبين أكثر من حيث التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي، وأن المشكلات التي يواجهونها أقل من تلك التي يواجهها أقرانهم من الطلاب غير الموهوبين، في حين أشارت بعض الدراسات إلى خلاف ذلك. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث الموهوبات يعانين من مشكلات أكثر من أقرانهن الذكور، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عكس ذلك. وقد تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة من الطلاب الموهوبين يقع معظمهم في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية:

1. ابو جريس، فاديا (1994) الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
2. ابو نيان، إبراهيم سعد و الضبيان، صالح بن موسى (1997) أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ندوة: "أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية" دبي.
3. آغا، كاظم ولي (1990) التوافق النفسي والاجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين: دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة بحوث جامعة حلب (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية)، جامعة حلب، سورية، العدد (17)، ص143_172.
4. البحيري، عبدالرقيب أحمد (2002) الموهبة أهي مشكلة؟ دراسة من منظور الصحة النفسية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس تحت عنوان "تربية الموهوبين والمتفوقين: المدخل إلى عصر التميز والإبداع"، كلية التربية_ جامعة أسيوط.
5. جروان، فتحي عبدالرحمن (2000م) حاجات الطلبة الموهوبين ومشكلاتهم، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان "التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل" 31 أكتوبر_ 2 نوفمبر، عمان (الأردن): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
6. جروان، فتحي عبدالرحمن (2004) الموهبة والتفوق والإبداع، ط2، عمان: دار الفكر.
7. جويس، فان تاسل (2007) المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين، ترجمة: حسين أبو رياش وآخرون، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر.

8. حبيب، مجدي عبدالكريم (2000) تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
9. حسانين، حمدي حسن (1997) الموهوبون: رؤية سلوكية (تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم، بحث مقدم في ندوة: "أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية" المنعقدة في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة من 14 – 1415/4/16هـ الموافق 19- 1994/9/20م، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
10. حسونة، أمل محمد (1989) العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في فترة المراهقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
11. الخليفة، خالد محمد ناصر (1995) دراسة مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة والحاجات الإرشادية لهم بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، ، جامعة الملك فيصل.
12. الخليفي، سبيكة يوسف (1994) المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، السنة (3)، العدد (6)، ص 11 – 55.
13. الديب، أميرة عبدالعزيز (1991) التفكير الابتكاري لدى طفل الرياض وعلاقته بالسلوك التكيفي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد (4) المجلد (4)، ص 709 – 758.
14. زحلوق، مها (2001م) الأطفال الموهوبون في الروضة والعناية بهم، مجلة الفيصل، العدد (303)، السنة (26)، ص65 – 79.
15. زهران، حامد عبد السلام (2003) دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
16. السرور، ناديا هايل (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان: دار الفكر.

17. سليمان، علي (2001) تجارب عالمية حديثة في رعاية الموهوبين، ورقة عمل مقدمة في الملتقى الأول لمؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية، الموافق 13_14 يناير، الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
18. السمادوني، السيد إبراهيم (1990) إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر المنعقد في الفترة 24-22 يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص729 – 761.
19. الشخص، عبدالعزيز السيد (1990) الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
20. شقير، زينب محمود، 1998، رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
21. عامر، طارق عبد الرؤوف (2004) اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
22. عبد الغفار، عبد السلام ويوسف الشيخ (1985) "سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة"، القاهرة: دار النهضة.
23. عبد الغفار، عبد السلام (1977) التفوق العقلي والابتكار، القاهرة: دار النهضة العربية.
24. العزة، سعيد حسني (2000) تربية الموهوبين والمتفوقين، عمان: دار الثقافة والدار الدولية.
25. العمر، بدر (1990) "المتفوقون تعريفهم – رعايتهم – برامجهم – إعداد مدرسيهم "مجلة دراسات تربويه. المجلد الخامس، ع 24.
26. العمران، جيهان (2000) في بيتنا موهوب: كيف نكتشفه وكيف نعلمه؟ مجلة المعرفة، العدد 61، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

27. الغفيلي، غزوى عبد العزيز (1990) الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً: دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

28. فريحات، احمد (2008). رعاية أبنائنا الموهوبين، عمان.

29. الفقي، حامد (1983) الموهبة العقلية بين النظرة والتطبيق، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة الحادية عشرة، العدد(3.41-9 :(

30. القاطعي، عبدالله علي والضبيان، صالح موسى و الحازمي، مطلق طلق و السليم، الجوهرة سليمان (1421هـ- 2000م (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

31. القرآن الكريم.

32. القريطي، عبد المطلب (1989). المتفوقون عقليا مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي، العدد(28) السنة التاسعة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج 29 - 58).

33. مرسي، كمال إبراهيم (1992)، رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

34. معجم الوسيط.

35. معجم لسان العرب.

36. منسي، محمود عبدالحليم (2003) الإبداع والموهبة في التعليم العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

37. المنياوي، حنان محمود حسن (1991) الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

38. المنيزل، عبدالله فلاح و العبداللات، سعاد (1995) موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين، مجلة دراسات، السلسلة (أ) العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن، المجلد (22 – أ)، العدد (6)، ص3503_3536.

{ الفصل السابع }

خدمات التدخل المبكر للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

(7 – 1) مقدمة.
(7 – 2) تعريف التدخل المبكر.
(7 – 3) أهمية التدخل المبكر.
(7 – 4) مراحل تطور برامج التدخل المبكر.
(7 – 5) الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر.
(7 – 6) أساليب الممارسة التنفيذية لبرامج التدخل المبكر.
(7 – 7) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
(7 – 8) الخصائص الإيجابية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
(7 – 9) الخصائص السلبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
(7 – 10) حقائق عن البرامج التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
(7 – 11) الأساليب التربوية العلاجية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم
(7 – 12) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة والتقييم الذاتي.
(7 – 13) الأسرة وتحصيل أبنائهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
(7 – 14) تكيف الأسرة مع صعوبات التعلم لدى أبنائهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
(7 – 15) دور الوالدين في البرنامج العلاجي الخاص بطفلهم الموهوب ذو الصعوبة التعلمية.
(7 – 16) إرشادات خاصة للوالدين للتعامل مع طفلهم الموهوب ذو صعوبات التعلم
(7 – 17) البرامج التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم
(7 – 18) المبادئ التي يقوم عليها التعاون بين فريق التدخل المبكر والأسرة
مراجع الفصل السابع

الفصل السابع

خدمات التدخل المبكر للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

(7 – 1) مقدمة:

من الجدير بالذكر أن مرحلة الطفولة تعد أهم مراحل النمو في حياة الإنسان، ولا يختلف علماء النفس والتربية على ضرورة العناية بالطفل في هذه المرحلة باعتبارها مرحلة التكوين والبناء الأساسية لشخصية الطفل وسلوكه في المستقبل.

وإذا كانت مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حاسمة لنمو الأطفال العاديين فهي أكثر أهمية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومنهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فسنوات العمر الأولى بالنسبة لأعداد كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة أو متعددي الإعاقة، سنوات يصارعون فيها من أجل البقاء، وفترات قصور نمائي وضياع فرص يتعذر تعويضها في المراحل العمرية اللاحقة.

ويعتبر التدخل المبكر من المفاهيم الحديثة في حقل التربية الخاصة، والذي يلاقي اهتماماً بالغاً من ذوي الاختصاص نظراً للفوائد المرجوة منه، وهو عبارة عن سلسة من الإجراءات التي تعمل على الوقاية من الإعاقة، أو تأهيلها، أو التخفيف من آثارها، وبرامجه تكون في محورين رئيسيين هما: التدخل من أجل الوقاية، والتدخل من أجل التأهيل، فهي تحسن وتغير سلوك الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وهذا التغير في السلوك قد يتمثل بزيادة مستوى استقلالية الطفل، وتحسن قدرته على العناية بذاته، واكتسابه أنماطاً سلوكية جديدة لم يكن قادراً على تأديتها، وتطور معدلات النمو لديه سواء من الناحية المعرفية، أو اللغوية، أو الحركية أو الاجتماعية – الانفعالية، في ظل بيئة غنية ومستقرة.

وتكمن أهميته في الطفولة المبكرة، حيث تشهد هذه المرحلة من عمر الطفل: تنمية المهارات المركبة لتوجيه الجسم والجلوس والوقوف والمشي والجري والتوازن،

إلى جانب نمو المهارات اللفظية والكلام، والتحكم بالبول، وعادات الطعام المقبولة، وتعتبر هذه الأمور ذات أهمية في دعم الطفل على التكيف مع بيئته، بالإضافة إلى تطوير قدراته العقلية واللغوية والاجتماعية.

لذا أصبحت مبررات التدخل المبكر وفاعليته أكثر وضوحاً من أي وقت مضى، والاهتمام ببرامج التدخل المبكر يعكس الإدراك المتزايد لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة، ودورها في تجديد مسار النمو المستقبلي، كذلك بينت الخبرات والدراسات العلمية في العقد الأخير أن للتدخل المبكر وظائف وقائية هامة، وأن ذو جدوى اقتصادية، وأن له فوائد طويلة المدى ينعكس على تقدم المجتمع وسلامته، وليس من شك في أن الاهتمام المتزايد بتصميم برامج التدخل المبكر وتنفيذها نجم عن اهتمام مماثل بالكشف المبكر عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على طرفي المنحنى الاعتيادي، فثمة علاقة منطقية واضحة بين الكشف المبكر التدخل والمبكر، إذ كيف يمكن تقديم خدمات التدخل المبكر دون الكشف المبكر عن هذه الفئة من الأطفال؟ وما الفائدة المرجوة من الكشف المبكر إذا لم تكن هناك برامج للتدخل المبكر؟

(7 – 2) *تعريف التدخل المبكر:*

يمكن القول أن التدخل المبكر هو "تلك الإجراءات أو الجهود أو البرامج التي تنفذ في سبيل الحيلولة دون حدوث نتيجة ضارة أو التقليل من شدتها أو زيادة فاعلية هذه الجهود أو الإجراءات أو البرامج عن طريق التدخل في وقت أسبق بدرجة كافية عن الوقت الذي اعتاد معظم الناس أن يبحثوا فيه عن مساعدة".

(الشناوي، 1997)

ويؤكد تعريف آخر على أن التدخل المبكر هو مجموعة الجهود التي تبذل في تحديد الأطفال الذين يكونون أكثر تعرضاً لخطر التخلف أو الإعاقة قبل وأثناء

وبعد الولادة وفي تشخيص حالاتهم منذ مرحلة الرضاعة مع توفير الرعاية لهم ولأسرهم في سنوات الطفولة الأولى.

(شقير، 2002)

ومما سبق يمكن القول بأن:

التدخل المبكر هو تلك الإجراءات والبرامج التي تتم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة منذ لحظة التشخيص قبل الولادة وحتى يصل الطفل إلى سن المدرسة ويتضمن ذلك العملية كلها بداية من إمكانية التعرف المبكر على الحالات وتتبعها حتى مرحلة التدريب والإرشاد وتعتمد العملية بشكل أساسي على الوالدين والبيئة المحيطة.

(7 – 3) *أهمية التدخل المبكر:*

يمر الطفل المعاق بنفس مراحل النمو الارتقائي التي يمر بها الطفل الطبيعي إلا أن الطفل المعاق يحتاج إلى مجهود أكثر وفترة أطول للتدريب على اكتساب المهارات المختلفة لمراحل النمو التي يمر بها الطفل الطبيعي ويجب أن نشير إلى أن تدريب الطفل المعاق على هذه المهارات في مرحلة مبكرة من العمر يساعد على اكتساب تلك المهارات في وقت مبكر وبالتالي تقليل الفجوة بينه وبين الطفل الطبيعي عن طريق التعرف على احتياجاته وتوفيرها له مما ينعكس على قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه والتفاعل مع المجتمع المحيط به وبالتالي تقبل الأسرة والمجتمع له.

(محمد، 1999)

وللتدخل المبكر تأثير هام على الوالدين والأخوة وكذلك الطفل ذو الحاجة الخاصة فالأسرة التي لديها طفل من ذوي الحاجات الخاصة دائماً ما تشعر بالإحباط والعزلة عن المجتمع ويزيد توترها ويأسها وإحساسها بالعجز، فالضغط

الناتج عن وجود طفل موهوب ذو صعوبة تعليمية يؤثر على مدى مساعدة الأسرة له ويؤثر على تقدم ونمو الطفل، والتدخل المبكر ينتج ويسبب تحسين معاملة الوالدين تجاه انفسهم وأطفالهم مما يكسبهم المعلومات والمهارات اللازمة لتعليم أطفالهم بالإضافة إلى قضاء وقت الفراغ معهم بجانب العمل.

وترجع اهمية التدخل المبكر إلى أنه يساعد الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو على تحقيق مستويات متقدمة من الوظائف الإدراكية والاجتماعية، كما أنه يمنع أيضاً العيوب الثانوية عند الأطفال ذوي الإعاقة.

(Samuel A.kirk et. al. 1993)

والمجتمع هو المستفيد فالطفل الذي ينمو ويتعلم يكتسب القدرة على الاعتماد على النفس ويقلل من الاعتماد على المؤسسات الاجتماعية وهذا يحقق فائدة اجتماعية واقتصادية.

(القمش والجوالده، 2014)

ومن مراجعة هيوارد وأورلانسكي لمئات الدراسات حول أهمية التدخل المبكر في رعاية الأطفال المعرضين للتخلف أو التأخر العقلي تبين تحسن حالات كثيرة في النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي واللغوي والحركي كما تبين من هذه المراجعة أن التدخل المبكر له تأثر كبير على المدى البعيد.

(مرسي، 1996)

ولقد بينت البحوث العلمية أن التدخل المبكر يساعد الأطفال فهو يخفف تأثيرات حالة الإعاقة وهو يحقق ذلك أسرع من التدخل المتأخر، فمن متابعة الأطفال الذين حصلوا على الرعاية المبكرة وجد أن معظمهم كانوا طلبة عاديين في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ولم يلتحق منهم بالتربية الخاصة إلا نسبة قليلة، أما الأطفال الذين لم يجدوا الرعاية المناسبة فقد ازدادت حالات بعضهم سوءاً

في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة وارتفعت بينهم نسبة التخلف العقلي وبطء التعليم والانحرافات السلوكية.

فالجدوى الاقتصادية لبرامج التدخل المبكر أفضل بكثير من التدخل المتأخر والتي تؤدي إلى إمكانية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين بنجاح.

(Dunst، Hamby، Johanson& Trivette، 2002)

(7 – 4) *مراحل تطور برامج التدخل المبكر:*

تطورت برامج التدخل المبكر عبر ثلاث مراحل رئيسة وهي:

1. المرحلة الأولى:

كان التدخل المبكر يركز على تزويد الأطفال الرضع المعوقين بالخدمات العلاجية وبالنشاطات التي تستهدف توفير الإثارة الحسية لهم.

2. المرحلة الثانية:

أصبح التدخل المبكر يهتم بدور الوالدين كمعالجين مساعدين أو كمعلمين لأطفالهم المعوقين.

3. المرحلة الثالثة:

اصبح جل الاهتمام ينصب على النظام الأسري بوصفه المحتوى الاجتماعي الأكبر أثراً على نمو الطفل، فقد اصبح دعم الأسرة وتدريبها وإرشادها الهدف الأكثر أهمية.

(7 – 5) الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر:

من الصعب على المتخصصين تحديد الفئات المستهدفة للتدخل المبكر وذلك للأسباب الآتية:

- الطبيعة المعقدة والمتباينة لنمو الأطفال.
- عدم توفر أدوات التقييم المناسبة.
- عدم توفر بيانات دقيقة عن نسبة الانتشار.
- عدم توفر المعرفة الكافية حول العلاقة بين العوامل الاجتماعية والبيولوجية من جهة والإعاقة من جهة أخرى.

(Shonkoff & Meisels, 1991)

وعلى الرغم من ذلك يمكن تحديد الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر فيما يلي:

1. الأطفال أصحاب الحالات الجينية الذين يتبين من تشخيصهم أن حالتهم ينتج عنها إعاقة أو تأخر في النمو.
2. الأطفال المعرضين لخطر بيولوجي بسبب إصابة أثناء الولادة أو بعدها مثل الأطفال الخدج.
3. الأطفال المعرضون لخطر بيئي نتيجة لظروفهم المحيطة (الفقر) الذي ينتج عنه إعاقة أو تأخر.

هذا وتندرج فئات الأطفال المستهدفة في برامج التدخل المبكر حسبما أشار إليها (القمش والجوالده، 2014) تحت ثلاث فئات رئيسية هي:

1. الأطفال بموضع الخطر الحاصل:

وهم الأطفال الذين تم إعطاؤهم تشخيصا طبيا يرتبط بتأخر في النمو في مجالات التطور وذلك بسبب إعاقة واضحة مثل متلازمة داون، شلل دماغي أو فراجايل X.

2. الأطفال بموضع الخطر المحتمل:

وهم الأطفال الذين لديهم احتمالية عالية لأن يصبح لديهم تأخر نمائي وتطوري لاحقاً، وذلك بسبب عوامل خطر بيولوجية مثل الولادة المبكرة، الخدج، والوزن القليل عند الولادة، أو لتعرض الطفل لما لا يقل عن ثلاثة عوامل خطر بيئية قد تحد من تجارب الحياة الأولية مثل الفقر المدقع، معاناة أحد الوالدين من إعاقة أو مرض نفسي أو إدمان على المخدرات أو الكحول، عدم استقرار الوضع الأسري أو صغر عمر الأم عند الولادة.

3. الأطفال الذين يظهرون تأخرا في النمو:

وهم الذين يظهرون مؤشرات تأخر في اثنين أو أكثر من مجالات النمو المختلفة (المعرفي، الحركي، اللغوي، الاجتماعي-الانفعالي، العناية بالذات). ويكون هذا التأخر بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط. كما يمكن أن تشخص التأخرات من خلال الملاحظة الإكلينيكية للأخصائيين ذوي الخبرة بمجال التدخل المبكر.

كما يمكن تصنيف حالات الإعاقة التي تستطيع الاستفادة من خدمات التدخل المبكر إلى سبع مجموعات وفق ما ذكره بيجو.

(Bijou, 1988)

1. الأطفال الأكثر عرضة للإصابة من الناحية.
- الفطرية مثل الأطفال المصابين بمتلازمة داون (المنغولية).
- البيئية.
- الطبية والبيولوجية.
2. الأطفال المتأخرون نمائياً.
3. الأطفال المصابون حركياً.
4. الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل.
5. الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية.
6. الأطفال شديدو الاضطراب الانفعالي مثل حالات فصام الطفولة.
7. الأطفال المصابون في أحد الجوانب الحسية التالية:
- السمعية.
- البصرية.
- السمعية والبصرية معاً.

(القريوتي وآخرون، 1995)

(7 – 6) *أساليب الممارسة التنفيذية لبرامج التدخل المبكر:*

وتحدد في الآتي:

- أهداف مكتوبة للبرنامج وأساليب محددة لقياس نتائجه.
- أساليب متابعة الأداء لكل طفل ذو حاجة خاصة وحاجاته.
- سبل تحديد الأهداف لكل طفل ذو حاجة خاصة على حده وللأسرة أيضاً.
- طرق محددة لتحديد مفهوم الدعم الأسري إجرائياً وتحديد خدمات ذوي الحاجات الخاصة إجرائياً.
- طرق محددة لتقويم العلاقات التفاعلية في الأسرة.
- أسلوب تدوين الملاحظات حول الاستجابات الكيفية لذي الحاجة الخاصة.

- ترجمة الملاحظات إلى إجراءات وأفكار وبخاصة ما يتعلق بمزاج الطفل وعلاقته بوالديه.
- إجراءات بشأن تنفيذ الممارسات في ضوء تخصصات مختلفة واتخاذ قرارات موحدة بروح الجماعة سواء فيما يتعلق بحل الخلافات في الرأي أو في اتخاذ القرارات بشأن المعوق.
- خطة إجرائية لضمان تنفيذ التدخل المبكر بطريقة علمية وبحثية وتتضمن إجراءات جمع المعلومات الكمية والكيفية، إجراءات قبول المعوق في البرنامج، وخطة متابعة الجهود مستقبلاً.
- التأكيد على مشاركة الآباء والأخصائيين وفهم وتشجيع الأهداف التي يضعها الوالدان للأسرة وإيصال المعلومات المتخصصة بطريقة مفهومة وفهم الفروق الثقافية لأسر ذوي الحاجات الخاصة.
- تحسين الخدمات والتنسيق فيما بينها والتوعية بالخدمات المتوافرة في المجتمع والاستفادة من نماذج الخدمات والبرامج الناجحة وتسهيل عمليات التواصل بين المؤسسات المختلفة.

(الدسوقي، 2000)

(7 – 7) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

لقد عرف مكتب التربية الأمريكي المعدّل الذي يشير إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادةً، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات.

ولخّص كل من تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1951) خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين قاموا بدراستهم على النحو الآتي: أنهم يتمتعون بوضع جسمي ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم، وكذلك يظهرون قدرات عالية في

القـراءة واسـتخدام اللغـة والمهـارات الحسـابية والعلـوم والأدب والفنـون والتهجئـة، ومعلومـات واقعيـة في التـاريخ والشـعوب، ولهـم اهتمامـاتهم الذاتيـة، فهـم يتعلمـون القراءة بسهولة ويقرءون أكثر ويكتسبون أفضل من أبناء جيلهم، ويمارسـون هوايـات عديدة، وهم واثقون من أنفسهم إذ يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية.

(السرور، 2003)

ويمكـن للمؤلفـان الإشـارة لتعريـف آخـر للموهـوبين ذوي صـعوبات الـتعلم والذي ينص بأنهم الطلبة الذين تكون لـديهم موهبـة واضحة وبارزة في مجـال واحـد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة، ومـع ذلـك فإنهم يعانون في الوقت ذاته مـن إحـدى صعوبات الـتعلم يكون لهـا مـردود سـلبي علـيهم، حيـث تـؤدي إلى تعثـرهم في التحصيل المدرسي.

(عبدالله، 2003)

يشير الأدب السيكولوجي والدارسـات السـابقة التي أجريت في هـذا المجـال أن هنـاك ثلاثة أنماط من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

(الزيات، 2002؛ Baum,., 1990)

أولاً: الموهوبـون الـذين لـديهم صـعوبات تعلـم بسـيطة: تمتـاز هـذه الفئـة مـن الطلاب بالخصائص التالية:

- موهوبين حيث أنهم يمتلكون قدرات عقلية مرتفعة وبشكل واضح.
- يمتلكون قدرات خاصة تلفت نظر الآباء والمعلمين.
- التحصيل الأكاديمي المرتفع وخصوصاً في المرحلة الأساسية.
- يشاركون في البرامج المخصصة للموهوبين كالتسريع والإثراء.

ثانياً: الطلاب ذوو صعوبات التعلم ولكنهم موهوبون أيضاً: حيث تمتاز هذه الفئة من الطلاب بالخصائص التالية:

- ظهور صعوبات تعلم الحادة لديهم.
- سهولة تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم.
- اختفاء قدراتهم العقلية الفائقة نتيجة طغيان مظاهر الصعوبات التعلمية عليهم.

فقد يؤدي التركيز على نواحي الضعف التي يعانون منها دون إدراك لنواحي قوتهم إلى عدم الاهتمام بهذه القدرات والمواهب حتى يتسنى تطويرها، مما يؤدي بالتالي إلى رسوبهم المتكرر في الدراسة، ونادراً ما يتم تصنيفهم أو يتم التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين.

ثالثاً: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف عليهم: وتمتاز هذه الفئة من الطلاب بالخصائص التالية:

- صعوبة تشخيصهم لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم.
- غالباً ما يستخدمون ذكاءهم ومواهبهم في محاولة إخفاء صعوبات التعلم لديهم.
- التحصيل الأكاديمي متوسط أو فوق المتوسط.
- صعوبة إحالتهم للتقييم التربوي، نتيجة التناقض بين أدائهم على اختبارات الذكاء وأدائهم الأكاديمي يكون غير ملحوظ حيث إنهم يؤدون في مستوى الصف في معظم المهام الأكاديمية، ولكن لديهم صعوبات خفية تحول دون التوصل إلى مدى الأداء الفائق لديهم.
- تلقي خدمات التعليم العام في الفصول عادية.
- عدم استفادتهم من الخدمات الخاصة التي يتم تقديمها للطلاب الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم.

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت قضية التحديد والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأن هناك ما يميز هذه الفئة عن الموهوبين، ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه المميزات:

- انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام.
- انخفاض سعة الأرقام (Digit Span).
- انخفاض القدرة المكانية (Spatial Ability).
- ظهور جملة أعراض اضطرابات عضوية مخية (Organic Brain Syndrome).
- ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية (Auditory Memory).
- ضعف التمييز السمعي، أو تمييز أصوات الكلمات والحروف (Auditory Discrimination).
- ضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية.

(Walberg.1982)

يعتقد معظم التربويين إن التعرّف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو أمر بالغ الصعوبة، حيث أن المشكلة الرئيسية تكمن في أن مواهب أولئك الأفراد عادةً تبقى غير ملحوظة للمعلمين وأحياناً لأولياء الأمور.

وقد بين آيزين بيرغ، وايب شتاين (Eisenberg & Epstein 1981) ان ثمة مشكلة أخرى هي أن صعوبات التعلم تحجب ظهور المواهب والقدرات الخاصة لدى هؤلاء الأفراد، مما ينجم عنه إحداث بطء في النمو وانخفاضاً غير حقيقي في معدل الذكاء.

تشير العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يشكلون فئة ذات خصائص تميزها عن غيرها من فئات التربية الخاصة، وهي تتمثل في شقيها الإيجابي والسلبي، كما يصفها

(Maker & Udall. 1983)

ويمكن إيجازها بما يأتي:

(7 – 8) الخصائص الإيجابية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:



- ماهرون في التفكير المجرد.
- يجيدون مهارات حل المشكلات.
- متفوقون في القدرة على التفكير الحسابي.
- يدركون العلاقات بين الأشياء بسهولة.
- مبدعون بدرجة عالية.
- يجيدون مهارات الاتصال.
- متحفزون وفعالون.
- لديهم حب استطلاع مرتفع.
- لديهم اهتمامات واسعة.
- يعتمدون على أنفسهم.
- لديهم روح الفكاهة والدعابة.
- لديهم ميول متنوعة (فنية، وميكانيكية، وموسيقية).
- يتقنون استخدام المقارنة، والاستعارة، والهجاء.

(7 – 9) الخصائص السلبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

- لديهم ميول عدوانية.
- مهملون، لا يلتزمون بإحضار واجباتهم بموعدها المحدد، وإن أحضروها فهي غير مكتملة، لا يحافظون على ممتلكاتهم.
- من السهل أن يصابوا بالإحباط.
- يعانون من مشكلات التعلم، خاصةً في اللغة، والذاكرة، والتنظيم.
- يعانون من الضعف التام في الإملاء المعتمد على السمع.
- يعانون من سوء الخط.
- كثيراً ما يحدث الفوضى، ويتسبب بالتخريب.
- لديهم أحلام يقظة.
- ينشغلون بأنشطة عابثة بدلاً من الإصغاء للمعلم.
- يبدون شكوى من آلام الرأس والمعدة.
- لديهم صعوبة في التذكر. سلوكهم يسبق تفكيرهم (مندفعون).
- يؤدون بشكل ضعيف على الاختبارات الموقوتة.
- يعانون من بعض المشكلات الحسابية البسيطة.
- يخفقون في الاستجابة للتعليمات الشفوية.

(7 – 10) حقائق عن البرامج التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

بالاطلاع على الأدب النظري الذي كتب بهذا المجال وبالرجوع إلى مجموعة من الدراسات التربوية ومن خبرة المؤلفان تم التوصل إلى الحقائق التالية:

- إن الأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلّم من السهل التعرف عليهم من خلال إعاقاتهم، وليس بسبب موهبتهم.
- ندَرة البرامج المقدمة لهذه الفئة من الطلبة
- عدم قدرة المدارس في استيعاب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- ضعف الخدمات التربوية الخاصة المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بسبب الرفض الاجتماعي الشديد مما يسهم في تدنّي مفهوم الذات لديهم.
- إن التعرّف والكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مهمة صعبة؛ وقد لا يكون سهلاً على المعلمين أو أولياء الأمور اكتشافهم لأنهم عُموماً - غير مرئيين - ، وأيضاً فإن الصعوبة تحجب ظهور التفوّق والموهبة.
- إن برامج المتفوّقين للأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية يمكن أن تتضمّن التسريع أو الإثراء التعلّمي أو كليهما، ونظام المجموعات، والإرشاد كوحدات مُترابطة وبرامج إضافية أخرى.
- أن استخدام التكنولوجيا وخصوصاً الحاسوب في مجال تعليم هذه الفئة، يمكن أن يتم باستخدام يساهم في فع قدراتهم التحصيلية وتطوير وتنمية مفهوم الذات لديهم
- إن استخدام استراتيجيات تدريسية محددة كتدريس الأقران والتعليم التعاوني والتعليم التبادلي والتعليم المصغر يساهم في تقدير مواهب الطلبة ورفع طاقاتهم، وقدراتهم التحصيلية والإنجازية المتميّزة. وتحسين الاتجاهات نحوهم
- إن فهم السمات السلوكية ؛ وفهم خصائصهم يمثل عاملاً مُساعداً للمعلمين في تشجيع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وحفزهم ليصبحوا أكثر نجاحاً، من تلقاء أنفسهم.
- إن نظام الإرشاد والنصح الإشرافي لهؤلاء الطلبة يشجعهم على التفاعل الاجتماعي وتحسين مهارات التواصل مع المحيطين
- بالرغم من ضرورة المناهج – الفردية – للموهوبين ذوي الصعوبات فإن تعليم - التعلم الاستقلالي – وفي مجموعات صغيرة – أيضاً هو من الأساليب المفيدة، والضرورية.
- يجب التركيز على مهارات التفكير المجرّد،
- إن مشاركة أولياء الأمور في برنامج التعليم للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، للتعلّم تعدّ عنصراً حيوياً مفيداً في برنامج تعليمهم.

- وأخيراً فإن استخدام إستراتيجية حل المشكلات واستعمال التقييم الذاتي يساهم في حل المشكلات التحصيلية والنفسية والاجتماعية والتربوية الخاصة بهم

(7 – 11) الأساليب التربوية العلاجية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

من العوامل التي تحد بل وتعيق نمو قدرات الطفل هي لهفة الوالدين على مسألة التعليم الأمر الذي يجعلهم لا يشجعون إلا أساليب التحصيل التقليدي المبني على التلقين والقائم على الحفظ، ويقللان من شأن قدرات الابتكار والمواهب والإبداع الخاصة التي تتجلّى في الأنشطة غير المدرسية، وينبغي أن يعووا بأن كثير من الموهوبين لم يحملوا شهادات أكاديمية، وبرزوا بمواهبهم بعد أن نبذوا من المحيطين بهم، فالأطفال ينابيع متباينة، كل ينبوع له دوره، لذا وجب الرعاية والاهتمام وإعطائهم قدرهم وفق إمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم.

استراتيجيات التفاعل الصفي:

توجد استراتيجيات للتفاعل الصفي تلعب دوراً فاعلاً في التواصل والشعور الإيجابي بين المجموعات المختلفة للطلاب، ولكن أن هذه الاستراتيجيات لا يمكن أن يكتب لها النجاح إلا من خلال تخطيط منظم يقوم به فريق متعدد التخصصات وبمشاركة أولياء الأمور والطلبة أنفسهم في مراحل متقدمة من سنواتهم الدراسية، وهذا يقود إلى النجاح في تحسين العلاقة والاتجاهات بين الأقران مما يسهم في تحقيق مستوى مرتفع من الدافعية للتعلم والدافعية للانجاز وهذا بدورة ينمى مفهوم ذات ايجابي لدى هذه الفئة من الطلبة.

كما تلعب إستراتيجية تدريس الأقران دوراً ايجابياً وفاعلاً في التفاعل الصفي حيث أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذا النوع من التدريس في تنمية الروح الودّية بين الطلبة من بيئات وخلفيات مختلفة.، كما كان لأسلوب الدمج سواء الاجتماعي أو الأكاديمي دوراً فاعلاً أيضاً في التفاعل الصفي والاجتماعي فعلى سبيل المثال أتيحت الفرصة للطلبة الموهوبين لكي يتجوّلوا ويقوموا بزيارات

لطلبة موهوبين ذوي إعاقات متعددة ؛ أو طلبة موهوبين ذوي صعوبات تعلّمية ؛، ويمكن للموهوبين ذوي صعوبات التعلم زيارة أطفال أصغر منهم سناً.

وقد أكد كل من غارتنر، وكوهلر، ورايزمان (Gartner, Kohler & Reissman.1971) فاعلية أسلوبي تدريس الأقران والدمج الاجتماعي والأكاديمي في مساعدة هذه الفئة من الطلبة بما يلي:

- رفع مفهوم الذات لدى هذه الفئة من الطلبة.
- ساهم في رفع تحصيلهم الأكاديمي.
- زاد من تقبل الآخرين من ذوي الحاجات الخاصة المختلفة.

وقد وجدت كولمان (Coleman 1992) ان الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هُم اكثر تركيزاً في استعمال استراتيجيات حل المشكلات بالمقارنة مع العاديين من ذوي صعوبات التعلم، كما اوصت (كولمان) أن التعليم المباشر لاستراتيجيات التكّيف هو إجراء مُساعد لجميع الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية.

بينما بينت مونتاغ (Montague 1991) أن هناك فروقات واسعة بين الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في حلول المشكلات لصالح الطلبة الموهوبين، وقد ركّزت (مونتاغ) على ضرورة تعليم المهارات الرياضية بشكل فعّال للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديداً مهارات حل المشكلات.

ذكر ويز (Wees 1993) انه هناك العديد من البرامج التي تساهم في تحسين أداء الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم شريطة أن تركز على:

- المهارات الحركية اليدوية العامة والدقيقة.
- التنوع في أساليب التعليم.
- النشاطات الإثرائية: مثل النشاطات الاستعراضية.
- معالجة نقاط الضعف في المنهاج الرسمي.
- تحسين العادات الدراسية وتنظيم الذات.
- دمج اولئك الطلبة مع العاديين أو في برامج خاصة بالصعوبات التعلميّة.

(7 – 12) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة والتقييم الذاتي:

وجد غيربر، غيتربيرغ، وريق. (Gerber, Ginsburg, and Reiff 1991) أن التقييم الذاتي لمرحلة ما قبل المدرسة كان فعّالاً مع الصعوبات التعلميّة؛ ومع مدرستين لأطفال في عمر المرحلة المدرسية وإن الجمع بين- التقييم الذاتي- وتعليم الطلاب استراتيجيات حل المشكلات يبدو مناسباً للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وإن دراسات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الكبار أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الصغار قد برهنت على نجاحها وتحديداً في مهارة حلول المشكلات.

التعلم بالخبرة:

إن تمتع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بدرجات ذكاء مرتفعة قد ساهم في الاستفادة من قدرتهم على التعلم من خلال الخبرة ونقل اثر التعلم، ولنجاح تعلم هؤلاء الطلبة من خلال الخبرة ونقل اثر التعلم لا بد من مراعاة الأمور التالية حسبما ذكرها غيربَر وزملاؤه.

(Gerber,et.al,1991)

1. أن تكون أهدافهم واضحة ومحددة لكي يصبحوا قادرين على تبرير وفهم صعوباتهم وخبراتهم وتفسيرها ليتعايشوا معها
2. فهم السمات والخصائص السلوكيّة التي تجعل تَعلّم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سهلاً ويسيراً
3. لا بد من وجود نماذج يقتدون بها
4. لا بد أن يمتلكوا خصائص المثابرة؛ وحب التعلم.
5. لا بد أن يمتلكوا خصائص المبدعين؛
6. لا بد أن يمتلكوا نظم التدعيم الشخصي والثقة بالذات.
7. امتلاك روح التحدي لمواجهة الصعوبة التعليمة وبذلك يجدون الصعوبات حافزاً وتشجيعاً لهم رغم إعاقاتهم.

وفي هذا الصدد ذكر كل من(هيثرينغتون، فرانكي؛ ميوسّين، روثرفورد) (Hetherington, Frankie 1967; Mussen, and Rutherford.1963)، أنه وبالرغم من ان الملاحظة والرقابة؛ والإشراف الإرشادي كان فعّالاً لمعظم الطلبة والأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية وأن تلك التفاعلات بين الأقران لا تعطي استراتيجيات تعلمية جيّدة فقط لأولئك الطلاب فحسب؛ بل إن الأطفال يمكنهم إثبات ذواتهم من خلال الاندماج مع الكبار الذين يكونون أمامهم – قُدوةً ونموذجاً – لأن بين الطرفين قواسم مُشتركة وتشابهاً في الصعوبات.

تشجيع التعلم الذاتي:

إن التعلم باستخدام البرنامج التربوي الفردي هو السّمة الضرورية للبرامج التربوية والتعليمية للموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية ؛ حيث يُلاحظ أن هؤلاء الطلبة أحياناً يُصبحون كثيري الاعتماد على الآخرين إلى حدود الاتكاليّة وعلى التغذية الراجعة المدعّمة لتعلّمهم، مما يساهم في خفض مستوى الدافعية والانجاز والتحصيل لديهم.

وبناءً على ذلك فإن المطلوب تجاه الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تشجيعهم وتطوير حافز داخلي فيهم لتحقيق التعلم والنجاح كمكافأة لهم؛ وتطوير قدرتهم على التعلم الذاتي بالإضافة إلى تدريبهم على الاستقلالية؛ لذلك على المعلمين خلق فرص نجاح لهؤلاء الطلبة ومساعدتهم على اكتساب خبرات تعلّمية نابعة من مُبادرات شخصية ذاتية؛ ونشاطات تعاونية في إطار مجموعات صغيرة للطلاب يعلبون فيها أدور القادة ومشاركين مُتساوين كغيرهم.

ولاختيار أساليب للتعويض عن الصعوبة عند الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمة فإنه لا بد من توجيه الانتباه إلى مبدأ الاستقلالية باعتباره عنصراً رئيسياً وهاماً. ومثال ذلك: إن الطالب الذي يعاني من صعوبة في الكتابة يستطيع القيام بما يلي:

1. إخبار المعلم قصةً من القصص.: فهذا الحل يُنمّي عند الطفل نوعاً من الاعتماد والاتكالية.
2. إملاء القصّة على جهازٍ للتسجيل: هذا الحل يُنمي عند الطفل نوعاً من الاستقلالية.
3. تأليف القصة بواسطة جهاز حاسوب: هذا الحل يُنمي عند الطفل نوعاً من الاستقلالية.

إن الاعتمادية الإتكالية على الآخرين قد تساعد في أوقات محدودة ؛ ولكن كثرة الإتكالية على الغير قد تقود إلى مزيد من الصعوبة عند ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، أما الاستقلالية والمبادرة الذاتية؛ والتعلم كجزء من عمل الصف الدراسي هي إجراءات مهمة لأنواع الأطفال كافةً، وخاصةً للموهوبين الذين سيواجهون بالتحديات جامعيّة أو مجالات مُهنيّة مُعقّدة، ويجب أن نكون ابتكاريين ومُبادرين لإشاعة التعلّم المُستقل عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما نتعامل مع الطلبة الموهوبين.

تعلم مهارات التفكير المجرّد:

يجب التركيز في تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على الانتقال من مهارات التفكير الحسي لمهارات التفكير المجرد، ويكون ذلك من خلال برامج وأساليب تركز على تطوير مهاراتهم في جوانب مُحدّدة مثل: الإبداع؛ وحلول المشكلات، والتفكير النقدي؛ والتصنيف، والتعميم؛ والتحليل، والتركيب، والتقييم، وعلى الرغم من أن تشجيع تطوير المهارات إجراء عام ولكنه أكثر خصوصيّة حين يكون ذا أهمية مزدوجة في برامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

تعريض الطلبة لبرامج إثرائية:

وقد اوصى باوم (1984) ضرورة تطبيق النموذج الثلاثي عند- رينزولّي- مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث ان سلوكهم المتفوّق أصبح ظاهراً خارج الصفوف المدرسية؛ وأصبح غائباً تماماً داخل صفوف الدراسة، ولذلك فقد ركّز (باوم) على النشاطات الإثرائيّة التي خُطّطت لتنمية نقاط القوّة والاهتمامات.

(Baum, 1988)

(7 – 13) *الأسرة وتحصيل أبنائهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:*

إن العلاقات الأسرية تتأثر تأثرا بالغاً في حالات كثيرة بالصعوبة التعلمية التي يعاني منها الطفل من جهة والموهبة من جهة أخرى، فمن الطبيعي أن يتطلب موقف الطفل وقتا من الوالدين أطول مما يتطلبه إخوته العاديين، كما يتعين من الوالدان استخدام إستراتيجية خاصة في التعامل معه، وقد تستجر المعاملة غير المتساوية من الوالدين نحو الأبناء نوعاً من الحقد والغيرة من جانب الإخوة العاديين، مما يخلق توترا في العلاقات بينهم ،وقد يذهب الأمر إلى أن يتعلم الطفل ذي الصعوبة التعليمية مضايقة أخوته من خلال تخريب إنجازاتهم والتقليل من شأنها.

وثمة مظهر آخر يتأثر بحاجات الطفل الموهوب ذو الصعوبة التعليمية وهو روتين الحياة المنزلية فالضرورة تقتضي على الوالدين تكريس وقت إضافي لمساعدة الطفل في حل واجباته المنزلية ،أو لاصطحابه إلى معلم خاص أو إلى جلسة إرشادية وعندما تضاف هذه النشاطات إلى برنامج الأسرة المكتظ سيجد الوالدان أن لا وقت لأحد هما ليكرسه للأخر أو لأحد من أعضاء الأسرة يضاف إلى ذلك العبء المالي الذي تتحمله ميزانية الأسرة والتي تصرف على المدارس الخاصة والتقييم وغير ذلك مما يؤدي إلى إلغاء الميزانية المخصصة للترفيه والوسائل الترويحية، وانقطاع العلاقات الاجتماعية مع الأقارب والأصدقاء أو الحد منها.

إن المشاكل السلوكية التي تعكسها الصعوبة التعليمية على الطفل الموهوب يلاحظها الطفل نفسه فتنعكس على مفهومه لذاته وتعيش معه، حتى أن الشباب من ذوي الصعوبات لا يكونون سعداء باتصالاتهم مع ذويهم كما هو الحال مع غيرهم من الأسوياء.

(7 – 14) تكيف الأسرة مع صعوبات التعلم لدى أبنائهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يؤكد (Brush. 1991) انه لا يوجد اسرة مهيأة لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعليمية ،فالوالدين عادة ما يتوقعون ولادة طفل طبيعي وهذا مبني على الخبرة من خلال طبيعة تواجدهم في أسرهم ،كما ان المجتمع من حولنا يقدم الدعم للأسر التي تضم أطفال طبيعيين مثل المدارس ،المعلمين ،المربيات ،الأصدقاء فهذه المصادر الأساسية غير متاحة للأسر التي تضم أطفالا يعانون من صعوبات تعليمية.

حدد (Trumbull.et.al.1994) اربعة عوامل توضح كيف أن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يؤثرون على أسرهم.

1. خصائص هذه الصعوبات (طبيعتها، شدتها ،متطلباتها) والتي تعمل على تشكيل ردود فعل الأهل اتجاه هذا الطفل، فقد وجد أن المشاكل الأسرية تزداد بازدياد أعمار الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية.
2. خصائص الأسرة، تؤثر على ردود الأفعال مثلا (حجم الأسرة ،الخلفية الثقافية ،المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة).
3. الخصائص الشخصية لأفراد الأسرة (الصحة العامة ،طريقة التعامل مع المشاكل).
4. التحديات الخاصة بالأسرة، مثل الفقر.

ومن الجدير ذكره بأنه يجب التنويه ان كل أسرة تختلف عن الأخرى في نوعية ردود الأفعال وحدتها واستمراريتها وعملية تكييف الأسرة تتضمن النقاط التالية.

1. الوعي بالمشكلة.
2. إدراك المشكلة
3. البحث عن الرعاية والعلاج
4. تقبل الطفل ذي الصعوبة التعليمية

يرى المؤلفان أن هناك نقاط هامة يجب على الوالدين الاهتمام بها:

- تعلم أكثر عن الموهبة وخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تعلم أكثر عن صعوبات التعلم أكثر مما تعرفه بحيث تستطيع مساعدة نفسك ومساعدة طفلك.
- تشجيع الاستقلالية عند الطفل.
- علم الطفل أداء المهارات بخطوات متسلسلة، وقدم له تغذية راجعة، وعزز الطفل عندما يؤدي المهمة بنجاح.
- تعرف على المهارات التي تعلمها الطفل في المدرسة، ثم هيئ الفرص ليطبق الطفل تلك المهارات في المنزل.
- ابحث عن مصادر النشاطات الاجتماعية مثل المخيمات الكشفية، ومراكز الاستجمام، والأندية الرياضية، ليشارك الطفل بها والتالي تشجيع مهاراته الاجتماعية.
- تحدث مع آباء أطفال موهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث يقدموا الدعم لك.
- حافظ على الاتصال بالمعلمين والمدرسة ،وتعرف على كيفية تدعيم تعلم الطفل في المدرسة وفي البيت.
- ساهم بفاعلية في إعداد الخطة التربوية لطفلك.

- ضع قائمة بقدرات الطفل واعمل على تنميتها وتشجيعها وكن منتبهاً لأي شيء حسن يفعله فاكتشاف موهبة لدى الطفل أو ميول يمكن أن تمنحه فرصة جيدة للنجاح، ولا تنس أن الأمر الذي يحسن القيام به مهما صغر يمكن أن يهب الشعور بالإنجاز والتحصيل.
- تذكر أنك تتعامل مع الطفل ككل ولا تتعامل مع الصعوبة فقط.لا تشعر بالذنب فالأمر ليس مسألة خطأ ارتكب أو لوم يلقى على أحد، تقبل الطفل كما هو وامنحه الحب، فهو بحاجة لأن يتعلم أنك تحترمه وأنه مهم في الأسرة وعضو مسؤول فيها.
- أطلب طلباً واحداً في كل مرة ثم ألزم الهدوء إذا لاحظت إن الطفل يرتبك عندما يكلف بأكثر من طلب، دعه ينظر إلى وجهك عندما تتكلم واجعله يكرر ما طلبته منه .وحاول أن تجعل التعليمات والتوجيهات قصيرة وبسيطة وواضحة.
- أخبر الطفل عن مشكلاته واخبر المدرس الجديد في كل عام بها وكذلك المعلم البديل ومعلم التربية الرياضية ومدرب السباحة.
- تعاون مع المدرسة ولاحظ ما إذا كان طفلك سعيداً.
- تنظيم الوقت وتبسيط الروتين العائلي.
- ألعب ألعاباً مختلفة مع طفلك فهذا يشعره بالحنان ويزيد من ثقته بنفسه.
- اشتري الكتب التي يستطيع قراءتها ويفضل أن تسجل النصوص على شريط ليسهل عليه تتبعها.
- كن موضوعياً وصبوراً قدر الإمكان، تحدث مع طفلك بصوت هادئ وحازم.
- إذا كانت المهمة صعبة جداً بالنسبة لطفلك، انتقل إلى شيء أسهل ثم عد إلى الأولى مع مراعاة تبسيطها حتى يستطيع إن ينجح فيها
- إذا كان طفلك قادراً بمهمة ما، تابعه بصبر حتى يتمها.
- كن مباشراً وإيجابياً في الحديث مع طفلك وتجنب النقد ولا تركز على الفشل.
- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف على أُسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.

- التعرّف على نقاط القوة والضعف لدى الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلان من أن يسألا عن أية مصطلحات أو أسماء لا يعرفونها.
- إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.
- الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل، حيث أن الوالدين لهما تأثير مهم على تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم فمثلاً:
- لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد أعطه وقتاً كافياً لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال.
- وضّح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.
- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يُرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلى جميع أفراد الأسرة إتباع تلك القوانين حيث أن الطفل يتعلم من القدوة.
- تنبّه لعمر الطفل عندما تطلُب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.
- أحرم طفلك من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئاً جديداً أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.
- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهى من العمل المطلوب منه.
- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم.
- دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحّح له أخطاءه.

وأخيراً فإن الدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كاف لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقاً لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلى العالم الخارجي.

وكذلك فإن الخيارات المتعددة لتوجيه الطالب وإتخاذ القرار الذي يساعده على التحاقه بالجامعة أو حصوله على عمل وانخراطه في الحياة العملية أو توجيهه نحو التعليم المهني، وعند اتخاذ مثل هذا القرار يجب أن يوضع في الاعتبار ميول الطالب ليكون مشاركاً في قرار كهذا.

(7 – 15) دور الوالدين في البرنامج العلاجي الخاص بطفلهم الموهوب ذو الصعوبة التعلمية:

هناك دور هام للوالدين في نجاح البرنامج العلاجي الموضوع لطفلهم من قبل الأخصائيين، وتحديداً على الوالدين القيام بما يلي:

1) فهم أبعاد البرامج العلاجية الخاصة بطفلهم.
2) متابعة تنفيذ البرنامج مع طفلهم.
3) تنفيذ الأجزاء الخاصة بهم في البرنامج العلاجي.
4) ملاحظة انعكاسات البرنامج في سلوك أطفالهم.
5) تدريب الأهل على بعض المهارات التي يمكن أن تتم تنميتها عند طفلهم من خلال التدريب المباشر أو من خلال اللعب.

(7 – 16) إرشادات خاصة للوالدين للتعامل مع طفلهم الموهوب ذو صعوبات التعلم:

عزيزي القارئ، فيما يلي عدة طرق نضعها بين يدي والدي الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم لمساعدة طفلهم للتغلب على مشكلته، وهذه الطرق هي:

1. ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالد/ الوالدة مع الطالب صاحب المشكلة.
2. يجب أن تكون فترات العمل قصيرة – في البداية – ومن ثم يمكن تمديدها تدريجياً، ومن المفيد أن ينتهي العمل مع الطالب حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح، مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالإخفاق.
3. ينبغي تحلّي الوالد/ الوالدة بالصبر والموضوعية (بعيداً عن العواطف) قدر المستطاع ولتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطالب.

4. ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة، بحيث يستوعبها الطالب بسهولة.
5. إذا شكا الطالب من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب أسهل، ثم يعاد إلى التدريب السابق (بعد تعديله) حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.
6. ينبغي معرفة قدرات الطالب، وكذلك جوانب ضعفه، معرفة تامة، ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات (أو تدريبات) سهلة جداً بل لا بد من التحديات لإثارة اهتمامه.
7. لا بد من الثناء على الطالب حين يوفّق في أداء عمل ما (مهما بدا بسيطاً)، كما لا يجوز التركيز على مظاهر الإخفاق.
8. يجب على الوالد/الوالدة أن يتشارك بانبساط مع الطالب حتى يشعر بالمتعة في أثناء التدريب والعمل معه.
9. يستحسن إتباع الأسلوب التشجيعي فيقال له مثلاً: "يمكنك أن تتعلم ولو أن ذلك قد يبدو بطيئاً في البداية، ولكن أطمئن فأنا معك في هذا الأمر إلى أن تتعلمه وتتقنه".

(7 – 17) *البرامج التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:*

يوجد برامج تربوية خاصة يحتاج إليها الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ويرى المؤلفان أن فئة الموهوبون ذوي صعوبات التعلم يمكن لها أن تستفيد من هذه البرامج إذا كانت موهبتهم تخفي جوانب الصعوبة لديهم، وذلك للوصول بهم إلى أقصى درجة من النمو بالمقدار التي تسمح به طاقاتهم وقدراتهم، نوجزها بما يلي:

1. الإثراء (Enrichment).
2. الإسراع (Acceleration).
3. أساليب تجميع الموهوبين (Grouping).
4. غرفة المصادر الخاصة بالموهوبين.

أساليب تجميع الموهوبين Grouping:

التجميع نظام متبع في برامج الموهوبين يُسمح فيه بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والميول المتقاربة، والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم، والنمو لمواهبهم. وتنبني هذه الإستراتيجية على أساس أن وجود الطالب الموهوب في بيئة تعليمية مع نظراء له أو أنداد يماثلونه في الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، بغض النظر عن عامل العمر الزمني، يولد لديهم مزيداً من الاستثارة والدافعية والتنافس.

(Kirk & Gallagher.1997)

بدائل التجميع:

1) المدارس الجاذبة Magnet Schools:

هذا النوع من المدارس ليس مخصص فقط للموهوبين بل أيضاً للطلبة العاديين الواعدين في مجال معين من المجالات المهنية، حيث تعرض هذه المدارس فرص تدريب مهني في الفنون، الرياضيات، العلوم، إدارة الأعمال، التجارة والاقتصاد، الحاسوب، ..إلخ.

وقد تحدد المدرسة هذه كمدرسة " نموذجية " يتسابق إلى التسجيل فيها الطلبة من كافة أنحاء المدينة نظراً لما تحويه من إمكانات لا تتوافر عادة في المدارس العادية، وكذلك نوعية التدريب المهاري الذي تقدمه لطلبتها دون غيرها من المدارس. ومما يميز هذه المدارس أنها تسعى إلى إكساب الطلبة بعض الخبرات العملية أثناء سنوات الدراسة بها عن طريق خلق فرص تدريب ميدانية لهم في مجالات العمل المتوفرة في المدينة لاكتساب الخبرة من ناحية وتوفير مصدر مادي لهم من ناحية أخرى. مثل هذا الخيار مناسب جداً للطلبة ذوي الميول المهنية الواضحة لكونه يسعى إلى تلبية الحاجات الخاصة بهم.

2) المدارس الخاصة للموهوبين Special Schools for the Gifted:

يقصد بالمدارس الخاصة للموهوبين تلك المدارس التي تقبل الموهوبين دون غيرهم من الطلبة، وذلك على أساس أدائهم التحصيلي وتميزهم في مجال أو أكثر من المجالات المعرفية، كالرياضيات والعلوم مثلاً. وتعتبر هذه المدارس خيار مناسب جداً للمناطق التعليمية ذات الكثافة الطلابية العالية، حيث تخصص إحدى المدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية بأكملها للطلبة الموهوبين، يقدم فيها المنهاج العادي المقرر من قبل المنطقة التعليمية بالإضافة إلى خبرات الإثراء والتسريع في المجالات المعرفية والفنية والعلمية، ومواطن تطوير الشخصية.

3) المدارس الأهلية Private Schools:

تتميز بعض المدارس الأهلية بمرونة كبيرة في النظم الإدارية والفنية تسمح بعملية التسريع للطالب الواعد، كما أن هذه المدارس يكون بها إمكانات في المختبرات والمعامل والمكتبات لا تتوافر عادة في المدارس العادية، علاوة على قلة عدد الطلبة في الصف الواحد. كل ذلك يجعلها خياراً مناسباً لاستقطاب الموهوبين من كافة طبقات المجتمع.

4) مدرسة ضمن مدرسة School-Within-School:

هذا الخيار شبيه بالفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، حيث تستضيف المدرسة العادية مدرسة الموهوبين الخاصة بكامل هيئتيها الإدارية والفنية لتستفيد من الإمكانات المتاحة في المبنى. وهنا يقوم أساتذة متخصصون بتعليم الموهوبين المواد الأكاديمية؛ بينما يندمج الموهوبون مع أقرانهم العاديين في النشاطات اللامنهجية واللاصفية.

5) الصفوف الخاصة Special Classes:

لهذا النوع من التنظيم عدة أشكال بحسب الحاجة. فقد يحدد فصل من فصول الصف الدراسي لكافة الطلبة الموهوبين في ذلك المستوى أو العمر الزمني، بحيث يدرسوا أساسيات ذلك الصف بالإضافة إلى إثرائهم وتنمية بعض المهارات لديهم، كمهارات التفكير الابتكاري، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير الناقد. وفي المرحلة الثانوية يمكن تخصيص فصل خاص لدراسة بعض المقررات الجامعية المتخصصة. كما أن هناك فصول تخصص للدراسة الحرة والمقررات الاختيارية يُجمع فيها الموهوبون في هيئة حلقة بحث للمناقشة والتشاور وعرض الآراء.

6) المجموعات غير المتجانسة الدائمة:

Full-Time Heterogeneous Groups:

تضم هذه المجموعات ما يلي:

- فصول الأعمار المتعددة Multi-age Classrooms .
- المجموعات العنقودية Cluster Groups.
- الدمج Mainstreaming.

في النوع الأول تقوم المدرسة بدمج مجموعة من صف معين مع مجموعة أخرى من صف آخر، مثلاً: مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الرابع الابتدائي مع مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الخامس، بحث يتفاعل الأصغر سناً مع الأكبر سناً ويستفيدون من خبراتهم عندما يدرسون سوياً بعض الخبرات الأكاديمية ذات الاهتمام المشترك أو المهارات المطلوب، كمهارات التفكير المختلفة.

أما النوع الثاني فله أيضاً أشكال مختلفة تضم:

1. وضع مجموعة من الطلبة الموهوبين في صف خاص.
2. وضع مجموعة من الموهوبين في صف الإسراع أو صفوف الشرف.
3. وضع مجموعة من الموهوبين (5 – 10) طلبة في صف للعاديين.

أما النوع الأخير فهو معمول به بشكل طبيعي حيث يتم إبقاء الموهوبين في الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين، ويتم إثرائهم بخبرات مناسبة لقدراتهم وتلبي حاجاتهم الخاصة، أو أنهم يسرعوا في موضوعات معينة يدرسوها مع أقرانهم العاديين في صفوف أعلى.

7) المجموعات المؤقتة Part-Time And Temporary Grouping:

يضم هذا التنظيم ما يلي:

- برامج السحب Pullout Programs.
- برامج غرف مصادر التعلم Resource Programs & Resource Rooms.
- الفصول المؤقتة Part-Time Special Classes.
- مجموعات الميول الخاصة (الجمعيات) والنوادي Special Interests Groups & Clubs.

بالنسبة للخيار الأول فإنه شائع الاستخدام ومعمول به حتى مع غير الموهوبين، حيث يتم سحب الموهوب من الصف العادي لبعض الوقت للدراسة في صف أعلى من الذي مسجل به كنوع من الإسراع، أو ليعطى جرعات إثرائية في غرفة مصادر التعلم أو المعامل والمختبرات والورش.

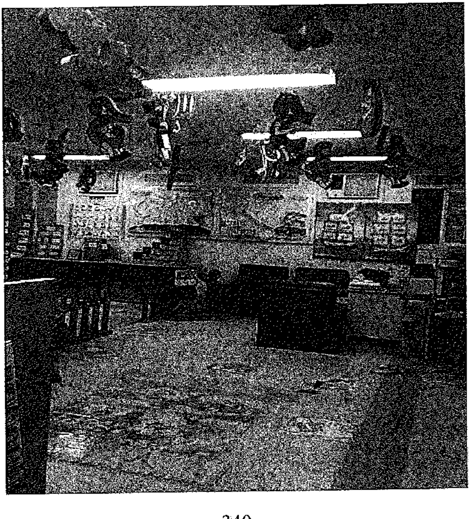
أما النوع الثاني، غرف مصادر التعلم فهي موجود في معظم المدارس لتخدم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص، والطلبة العاديين بشكل عام. وهي تستخدم للموهوبين لمتابعة تقصي قضية معينة أو مشروع تحت إشراف معلم غرفة مصادر التعلم أو معلم الموهوبين بطلب من معلم الصف الذي غالباً ما يكون مشغولاً في تدريس ومتابعة الطلبة العاديين. وهي تستخدم في برامج السحب لبعض الوقت.

وبالنسبة للنوع الثالث، الفصول الخاصة لبعض الوقت، فهي خيار لتجميع الموهوبين ذوي الميول والقدرات المتشابهة في فصل خاص لبعض الوقت خلال الأسبوع لدراسة موضوعات متقدمة أو لاكتساب مهارات لا تقدم عادة في الصف العادي.

أما النوع الأخير وهو مجموعات الميول والنوادي، فهو خيار سهل ومعمول به في المدارس حيث تنظم الجمعيات الأسبوعية في ميول معينة كجمعية اللغة الانجليزية، جمعية الرياضيات، ... الخ، لممارسة نشاطات إثرائية. وقد تتطور هذه الجمعيات إلى نوادي أدبية أو لغوية أو فنية أو علمية تقام فيها المسابقات وتطور فيها المهارات الشخصية للطلبة.

(Davis & Rimm, 1998)

غرفة المصادر الخاصة بالموهوبين:



غرفة في المدرسة تستخدم لتنفيذ فاعليات وأنشطة للطلبة الموهوبين والمتميزين وفق خطة تربوية فردية لكل طالب يستخدم هذه الغرفة تحدد الخطة حسب مجالات التميز عند الطالب واهتماماته ويشكل مشرف غرفة المصادر وإدارة المدرسة ومعلمو المباحث المعنيين والمرشد التربوي وولي الأمر فريق يدعى فريق غرفة المصادر من ابرز مهامه تحديد: آلية التحاق الطالب في غرفة المصادر، مستوى الأداء الحالي للطالب، البرامج التي سيتم تزويدها للطلبة كل حسب اهتماماته وقدراته.

ويرى بعض المهتمين بهذه الفئة أنه يمكن استخدام غرف المصادر لتزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات إثرائية في مجال أو أكثر ولكن ليس في الصف العادي وإنما في غرفة مصادر في المدرسة. إذ يقضي الطالب فيها جزء من الوقت في اليوم يتزود خلالها بخبرات تزيد عن تلك التي يتلقاها أقرانه في الصف العادي، ثم يعود إلى صفه لتلقي بقية المواد والموضوعات الدراسية.

المبررات:

تجيء فكرة إنشاء غرفة مصادر للطلبة الموهوبين المتميزين في كل المدارس معتمدة على المبررات الآتية:

1. الحاجة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والى رعاية المواهب الأكاديمية الخاصة والمواهب الفنية وذوي القدرات العقلية العالية، والقدرات الإبداعية الخاصة.
2. بقاء الطالب الموهوب في مدرسته العادية يشجع الطالب المتوسط على تحسين اداءه بالإضافة إلى بقاء الطالب الموهوب والمتميز في بيئته الطبيعية.
3. الحاجة إلى الارتقاء في مستوى الأداء في المدارس على مستوى المنهاج والعاملين والطلبة لكي تستطيع تلبية احتياجات جميع الطلبة مهما اختلفت قدراتهم.

فريق عمل البرنامج:

- مشرف لغرفة المصادر.
- معلم واحد للتخصص المطلوب لتعليم جميع الطلبة المخدومين في الغرفة بالإضافة لتخصصه مع توفر بعض المواهب أو الاهتمامات الخاصة لديه (يفضل أن يكون المنسق ضمن مجال تخصصه).
- تدريب جميع العاملين في المدرسة الواحدة بحيث يمكن أن يشكل المعلم العادي مصدر يساعد على تدريس الطلبة مواضيع متقدمة ترتبط بمجال تخصصه.

الفئة المستهدفة:

المتميز والموهوب هو صاحب الأداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في قدرة أو أكثر من مجموع القدرات الآتية: القدرة العقلية العامة، الإبداعية، الفنية، القيادية، الأكاديمية الخاصة وتشكل نسبتهم حوالي 25 – 30٪ من مجتمع الصف.

وتخدم هذه الغرفة الطالب المتميز من الصف (3 – 10) الأساسي.

يدرس الطلبة تسع ساعات أسبوعياً، يتم خلالها إثراء الموضوعات المقررة وحسب مجالات القدرة والتميز لدى الطالب واهتماماته وميوله من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج الإثرائية والتطويرية.

(دليل الطلبة المتميزين، مديرية التربية الخاصة، عمان)

من خلال العرض السابق لمعظم أساليب وطرق رعاية الموهوبين كما وردت في أدبيات التخصص، يُلاحظ التنوع الواضح والمرونة، فعلى المسؤولين عن رعاية الموهوبين الأخذ بما هو أجدر بالتطبيق ضمن حدود الإمكانات المتاحة، مع ضرورة التخطيط السليم وتوفير الكوادر المؤهلة المدربة، فقد أكدت الدراسات والبحوث أن ليس كل معلم متميز يصلح لأن يكون معلماً للموهوبين، فوجود معلم رعاية

الموهوبين يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزءٌ مهمٌ لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة. فمن طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم متخصص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.

كما بينت الدراسات أنه ليس كل ما يعطى للموهوب من خبرات إضافية يُعد إثراء له. إن استخدام أي خيار مما سبق عرضه هنا محفوف بمخاطر جمة إلا إذا تم التخطيط السليم له، وأخذت في الاعتبار خصائص وحاجات الفئة المستهدفة، وكذا الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

لهذا فإن جميع تلاميذ المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.

(7 – 18) *المبادئ التي يقوم عليها التعاون بين فريق التدخل المبكر والأسرة:*

1. توجيه التقويم والتدخل عن طريق مصالح الأسرة وأولوياتها.
2. على الأخصائيين المهنيين تزويد الأسرة بالمعلومات التي تساعدها على القيام بدورها في صنع القرار.
3. حساسية التقويم والتدخل للاختلافات الفردية من حيث احترامه لقيم الأسرة ومعتقداتها وأنماط حياتها.
4. للطفل ذو الحاجات الخاصة حاجات كبيرة إلا أن حاجات أسرته أكبر.
5. تكيف الطفل ذو الحاجات الخاصة يعتمد لدرجة كبيرة على دعم الأسرة له وتفهمها لحاجاته وخصائصه.

6. وراء كل طفل ذو حاجات خاصة أسرة ذات حاجات خاصة .كما أن هناك فروق فردية كبيرة بين الأطفال وفروق كبيرة بين الأسرة والأخصائيون غالباً ما يهتمون بتلبية حاجات الطفل ولا يهتمون بتلبية حاجات الأسرة.
7. اسرة الطفل ذو الحاجات الخاصة بحاجة إلى قسط من الراحة والدعم والإرشاد والتوجيه بدون إحساسها بالضعف.
8. غالباً ما تعبّر أسرة الطفل ذو الحاجات الخاصة عن اعتقادها بأن الأخصائيين لا يتفهمون مشكلاتها ومشاعرها الحقيقية.
9. لا يستطيع أي أخصائي مهما بلغت مهاراته أن يلبي بمفرده جميع حاجات أسرة الطفل ذو الحاجات الخاصة.
10. الاجتماع مع الأب والأم كلما سمحت الظروف والاستماع إليهما وتزويدهم بالمعلومات عن طفلهما وتشجيعهما على الشعور بأنهما أصحاب القرارات النهائية بشأن طفلهما.
11. التصرف بطريقة لبقة أمام الوالدين وعدم انتقاد الآخرين أمامهما أو الشكوى من الآباء الآخرين.
12. إعطاء الوقت الكافي للوالدين لفهم مشكلة طفلهم وعدم اتهام الوالدين أو إشعارهما بأنهما السبب في مشكلة طفلهما والنظر إلى مشكلة الطفل من وجهة نظر والديه وتفهم الصعوبات التي يواجهونها.
13. تجنب استخدام المصطلحات التي لا يعرفها الوالدين واستخدام اللغة الدارجة التي يستطيعان فهمها.
14. مساعدة الوالدين على تحقيق أهداف واقعية ممكنة وتجنب التعامل مع كل الأسر بنفس الطريقة.
15. تقديم إجابات علمية وموضوعية لأسئلة الوالدين.

(عبد الله، 2003)

مراجع الفصل السابع

أولاً: المراجع العربية:

1. الدسوقي، مجدي صابر (2000). دراسة تقويمية لبرامج الخدمة الاجتماعية بمدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
2. الزيات، فتحي. (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. الطبعة الأولى. القاهرة: دار النشر للجامعات.
3. السرور، ناديا هايل (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الرابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
4. شقير، زينب محمود (2002). خدمات ذوي الحاجات الخاصة، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة.
5. الشناوي، محمد محروس (1997) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
6. عبدالله، عادل محمد (2003)، الأطفال الموهوبون ذوي الإعاقات، القاهرة، دار الرشاد.
7. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل.(1995). المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية، دار القلم للنشر.
8. القمش، مصطفى، الجوالده، فؤاد (2014)، التدخل المبكر" الأطفال المعرضون للخطر"، دار الثقافة، ط 1، عمان. الأردن.
9. محمد، نجوى عبد الحميد (1999). الوراثة والتدخل المبكر مع الطفل المنغولي، مجلة أخبار المركز القومي للأبحاث، المركز القومي للبحوث، القاهرة.
10. مرسي، كمال إبراهيم (1996). مرجع في علم التخلف، القاهرة: دار النشر للجامعات.

المراجع الأجنبية:

1. Baker, J. (1995) Depression and Suicidal Ideation among Academically Gifted Adolescents, Gifted Child Quartely, 36 (4): 218_223.
2. Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. Gifted child Quarterly 32, 226-230.
3. Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A Puzzling paradox. Reston, VA: Council for Exceptional Children (ERIC Digest E479).
4. Brush, S.G. (1991). Women in science and engineering American Scientist, 79, 406.
5. Chamrad, D. L., Robinson, N. M., Treder, R., & Janos, P. M. (1995) Consequences of Having a Gifted Sibling: Myths & Realities, Gifted Child Quartely, 39: 135-145.
6. Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/ LD and average/ LD boys cope with school frustration. Journal for the Education of the Gifted, 15, 239- 265.
7. David, Imre & Balogh, Laszlo (1997) Teachers' Opinion about the Nature of Giftedness, Acta Psychologica Debrecina, No. 20, p. 189-195.
8. Davis, G., Rimm, S. (1998). Education Of The Gifted & Talented (3rd. ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
9. Dunst, C.، Hamby, D., Johanson, C. & Trivette (2002). Family- Oriented Early Intervention Policis & Practices, Journal of Youth and Adolescence. Vol..58. (2). 115 P. 19.
10. Eisenberg, D., & Epstein, E. (1981, December). The discovery and development of giftedness in handicapped children. Paper presented at the meeting of the CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child. Orlando, FL.

11. Garland, Ann F. & Zigler, Edward (1999) Emotional and Behavioral Problems among Highly Intellectually Gifted Youth, Roeper Review, Vol. 22, No. 1, p. 41-44.

12. Gartner, A.، Kohler, M., & Riesman, F. (1971). Children teach children. New York: Harper & Row. Gay, J. E. (1978). A proposed plan for identifying black gifted children. Gifted Child Quarterly, 22. 353-357.

13. Gerber, P. J., Ginsburg. R. J., & Reiff, H. B. (1991). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities (Project 133G80500). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of special Education and Rehabilitation Services.

14. Hawkins, Debra G. (1993) Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and Nongifted Elementary Students, Dissertation Abstracts, University of Florida.

15. Hetherington, E. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth and conflict on imitation in children. Journal of Personality and social Psychology, 6, 119-125.

16. Katzer, Leonard A. (1993) A Comparison of the Self-Esteem of the Rural students Participating in Gifted Programs, Dissertation Abstracts, Kansas State University.

17. Kirk, A. S., & Gallagher, J. J. (1997). Education Exceptional Children. (5th ed.). MA: Boston: Houghton-Miffin.

18. Kitano, M. (1990) Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted, Reoper Review, vol(13): 5-10.

19. Maker, C. J., & Udall, A. (1983). A pilot program for elementary- age learning disabled/ gifted students. In L. Fox, L. Brody & D. Tobin (Eds.). Learning disabled gifted children (pp. 141-152). Baltimore: University Park Press.A pilot program for elementary- age learning disabled/ gifted students. In L. Fox, L. Brody & D. Tobin (Eds.). Learning

disabled gifted children (pp. 141-152). Baltimore: University Park Press.

20. Montague, M. (1991). Gifted and learning-disabled gifted students knowledge and use of mathematical problem-solving strategies. Journal for the Education of the Gifted, 14, 393-411.
21. Mussen, P. H., & Rutherford, E. (1963). Parent-Child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. Child Development, 34, 589-607.
22. Reis, S. M. (1995) Talent Ignored, Talent Diverted: The Cultural Context Underlying Giftedness in Females, Gifted Child Quarterly, Vol. 39, No.3, p. 162-170.
23. Samual A. Kirk, James. J. Gallagher, Nicholas J. Anastasiow, (1993): Educating exceptional children, Houghton Miffin company, p. 85.
24. Shonkoff, J., Meisels, S. (1991): Defining eligibility criteria for services under. P. L (57-99. Journal of early intervention 15, pp. 21-25.
25. Silverman, L. (1993) Counseling the Gifted and Talented, Denver: Love Publishing Company.
26. Swiatek, M. (1995) An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents, Gifted Child Quarterly, Vol. 32, No. 3, p. 291-297.
27. Terman, L. M., & Oden, M. H. (1951). The Stanford studies of the gifted. In P. A. Witty (Ed.), The gifted child. Lexington, MA: Heath.
28. Trumbull, A.P., Trumbull, H.R., & Blue Baning, M. (1994): Enhancing inclusion of toddelers with disabilities and their families: A theoretical. And programmatic analysis. Infants and young children, 7 (2), pp.1-14.
29. Walberg, H. J. (1982). Child traits and environmental conditions of highly eminent adults. Gifted Child Quarterly, 25, 103-107.

30. Wees. J. (1993). Gifted/ Learning disabled: Yes, They exist and here are some successful ways to teach them. Gifted International, 8(1), 48-51.

31. Yewchuk, Carolyn & Jobagy, Shelly (1992) The Neglected Minority: The Emotional Needs of Gifted Children, Education Canada, Vol. 31, No. 4, p. 8-13.

المراجع الإلكترونية:

http://jeddahedu.gov.sa/subPage.aspx?Page=CyHIOOVTbNeDWcOXDJVTTw==&CatID=23&SubID=271&co=

(ملحق/ "مقياس تايلور للقلق الصريح")

مقياس تايلور للقلق الصريح

اقتباس وإعداد

الدكتور/ مصطفى فهمي، أستاذ ورئيس الصحة النفسية، جامعة عين شمس

الدكتور/ محمد أحمد غالي، أستاذ علم النفس، جامعة الأزهر

اسم المريض: ....

رقم الملف: ....

التاريخ: ....

المطلوب منك أن تقرأ العبارات بتمعن وتضع دائرة حول كلمة (نعم) إذا كانت العبارة تناسبك وتضع دائرة حول كلمة (لا) إذا كانت العبارة لا تناسبك.

1	نومي مضطرب ومتقطع.	نعم	لا
2	مخاوفي كثيرة جداً بالمقارنة بأصدقائي.	نعم	لا
3	يمر علي أيام لا أنام بسبب القلق.	نعم	لا
4	أعتقد أني أكثر عصبية من الآخرين.	نعم	لا
5	أعاني كل عدة ليالي من الكوابيس مزعجة.	نعم	لا
6	أعاني من الآلام بالمعدة في كثير من الأحيان.	نعم	لا
7	كثيراً جداً الاحظ أن يداي ترتعش عندما أقوم بأي عمل.	نعم	لا
8	أعاني من إسهال كثيراً جداً.	نعم	لا
9	تثير قلقي أمور العمل والمال.	نعم	لا
10	تصيبني نوبات من الغثيان.	نعم	لا
11	أخشى أن يحمرّ وجهي خجلاً.	نعم	لا
12	دائماً أشعر بالجوع.	نعم	لا
13	أنا لا أثق في نفسي.	نعم	لا
14	أتعب بسهولة.	نعم	لا
15	الانتظار يجعلني عصبي جداً.	نعم	لا
16	كثيراً أشعر بالتوتر لدرجة أعجز عن النوم.	نعم	لا
17	عادةً لا أكون هادئاً وأي شيء يستثيرني.	نعم	لا
18	تمر بي فترات من التوتر لا أستطيع الجلوس طويلاً.	نعم	لا
19	أنا غير سعيد في كل وقت.	نعم	لا
20	من الصعب عليّ جداً التركيز أثناء أداء العمل.	نعم	لا
21	دائماً أشعر بالقلق دن مبرر.	نعم	لا

(ملحق/ "مقياس تايلور للقلق الصريح")

22	عندما اشاهد مشاجرة ابتعد عنها.	نعم	لا
23	اتمنى ان اكون سعيداً مثل الآخرين.	نعم	لا
24	دائماً ينتابني شعور بالقلق على اشياء غامضة.	نعم	لا
25	اشعر بأني عديم الفائدة.	نعم	لا
26	كثيراً اشعر بأني سوف انفجر من الضيق والضجر.	نعم	لا
27	أعرق كثيراً بسهولة حتى في الأيام الباردة.	نعم	لا
28	الحياة بالنسبة لي تعب ومضايقات.	نعم	لا
29	انا مشغول دائماً اخاف من المجهول.	نعم	لا
30	انا بالعادة اشعر بالخجل من نفسي.	نعم	لا
31	كثيراً ما اشعر ان قلبي يخفق بسرعة.	نعم	لا
32	ابكي بسهولة.	نعم	لا
33	خشيت اشياء واشخاص لا يمكنهم إيذائي.	نعم	لا
34	اتأثر كثيراً بالأحداث.	نعم	لا
35	أعاني كثيراً من الصداع.	نعم	لا
36	اشعر بالقلق على امور واشياء لا قيمة لها.	نعم	لا
37	لا أستطيع التركيز في شيء واحد.	نعم	لا
38	من السهل جداً أن ارتبك واغلط لما أعمل شيء أرتبك بسهولة.	نعم	لا
39	اشعر بأني عديم الفائدة، اعتقد احياناً اني لا اصلح بالمرة.	نعم	لا
40	انا شخص متوتر جداً.	نعم	لا
41	عندما أرتبك أحياناً أعرق ويسقط العرق مني بصورة تضايقني.	نعم	لا
42	يحمر وجهي خجلاً عندما اتحدث للآخرين.	نعم	لا
43	انا حساس اكثر من الآخرين.	نعم	لا
44	مرت بي أوقات عصيبة لم أستطع التغلب عليها.	نعم	لا
45	أشعر بالتوتر أثناء قيامي في العادة.	نعم	لا
46	يداي وقدماي باردتان في العادة.	نعم	لا
47	انا غالباً أحلم بحاجات من الأفضل الا اخبر احد بها.	نعم	لا
48	تنقصني الثقة بالنفس.	نعم	لا
49	قليل ما يحصل لي حالات إمساك تضايقني.	نعم	لا
50	يحمر وجهي من الخجل.	نعم	لا

الدرجة = عدد مرات نعم (   )

مقياس تايلور للقلق الصريح

اقتباس وإعداد

الدكتور/ مصطفى فهمي، أستاذ ورئيس الصحة النفسية، جامعة عين شمس

الدكتور/ محمد أحمد غالي، أستاذ علم النفس، جامعة الأزهر

مقياس القلق:

هذا الاختبار يقيس بدرجة كبيرة من الموضوعية مستوى القلق الذي يعانيه الأفراد عن طريق ما يشعرون به من أعراض ظاهرة صريحة ويصلح هذا الاختبار للاستعمال في جميع الأعمال. والاختبار مقتبس من مقياس القلق الصريح الذي استخدم وقنن عن طريق الأخصائية والعاملة النفسية (J.A. Taylor.)

وقد استعمل الاختبار في كثير من الدراسات المصرية وتم تقنينه على الأطفال في البيئة المصرية من سن (10 – 15 سنة) وأمكن بهذا الحصول على مستويات قياسية يمكن بها تحديد مستوى القلق عند الفرد. هذا وقد افاد المقياس كثيراً في التفرقة بين الأحداث الجانحين والعاديين.

ويمكن إجراء الاختبار بشكل جماعي إذا كان المفحوصون يجيدون القراءة والفهم.

طريقة تصحيح الاختبار:

أ. تُعطي درجة واحدة عن كل إجابة "نعم".

ب. يدرس مستوى القلق الذي يعانيه المفحوص من الجدول التالي:

تفسير النتائج:

الجدول التالي يبين مستويات القلق وعلى ضوئها يمكن معرفة مستوى القلق الذي يعانيه المفحوص بشكل واضح.

الفئة	الدرجة من – إلى	مستوى القلق
أ	صفر – 16	خال من القلق
ب	17 – 20	قلق بسيط
ج	21 – 26	قلق نوعاً ما
د	27 – 29	قلق شديد
هـ	30 – 50	قلق شديد جداً



الدكتور فؤاد عيد الجوالده

- عميد شؤون الطلبة في جامعة عمان العربية السابق.
- أستاذ التربية الخاصة المشارك في جامعة عمان العربية.
- عضو اللجنة العليا المشرفة على جائزة البحث العلمي لطلبة الجامعات الأردنية المنظمة من مركز دراسات الشرق الأوسط للدورتين (13،12) لعامي (2011،2010).
- شارك في العديد من الدورات التدريبية الداخلية والخارجية.
- شارك في مؤتمرات محلية وخارجية.
- قام بالتدريس في كليات القوات المسلحة في الأردن والسعودية.
- قام بتدريس مساقات جامعية في تخصصات التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي لدرجتي البكالوريوس والماجستير.
- أشرف وناقش العديد من رسائل الماجستير.
- عضو في بعض لجان المجالس والجمعيات الرسمية في الأردن.
- عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم.
- له أثني عشرة كتاباً منشورة.
- له خمسة عشر بحثاً محكماً منشوراً.
- البريد الالكتروني:

jawaldehfuad@yahoo.com jawaldehfuad@hotmail.com

المؤلفان في سطور



الدكتور مصطفى نوري القمش

- عميد كلية الأميرة رحمة الجامعية السابق.
- أستاذ التربية الخاصة المشارك جامعة العلوم الإسلامية.
- أستاذ التربية الخاصة المشارك في جامعة البلقاء التطبيقية.
- شارك في العديد من الدورات التدريبية الداخلية والخارجية.
- شارك في مؤتمرات محلية وخارجية.
- قام بتدريس مساقات جامعية في تخصصات التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.
- أشرف وناقش العديد من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه.
- عضو في بعض لجان المجالس والجمعيات الرسمية في الأردن.
- نائب رئيس الجمعية العربية لصعوبات التعلم.
- له أربعة عشرة كتاباً منشوراً.
- له خمسة عشرة بحثاً علمياً محكماً ومنشوراً.
- البريد الالكتروني.

Must_km1969@yahoo.com d.mustafa-km@hotmail.com

للنشر والتوزيع

للنشر والتوزيع

التربية الخاصة للموهوبين



9789957586140

دار الإعصار العلمي
للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - وسط البلد - ش. الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
هاتف : 96264646208+ فاكس : 96264646470+

الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس
هاتف : 96265713906+ فاكس : 96265713907+
جوال : 00962-797896091

info@al-esar.com - www.al-esar.com